association québécoise
de pédagogie collégiale

Actes du 6e colloque annuel

tenu au Château Frontenac, Québec

les 4, 5 et 6 juin 1986

AQPC
Association québécoise
de pédagogie collégiale

CADRE
Centre d'animation, de développement
et de recherche en éducation

Direction générale
de l'enseignement collégial

Dépôt légal: 2ième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-89169-036-2

LIMINAIRE

L'Association québécoise de pédagogie collégiale vous présente les travaux de son 6e colloque annuel tenu en juin 1985 à Québec sur le thème *"Enseigner au Cégep"*.

Choisir un tel sujet pour un colloque de cette envergure n'est pas le fait du hasard, loin de là, il s'agit d'un processus complexe et dans lequel plusieurs personnes sont parties prenantes.

En réalité, le thème a été déterminé à partir des besoins exprimés, dans un contexte socio-culturel particulier, par les collègues du collégial et à partir du travail assidu de mise en forme par les responsables de l'exécutif et leurs collaborateurs. Le thème a trouvé également sa forme achevée dans les communications des personnes-ressources, des conférenciers et des exposants(1). Toutes ces interventions avec celles remarquables des colloquistes présents méritent de laisser des traces.

Je me permets de souligner le travail accompli par M. Jean-Pierre Goulet pour la mise en forme des *Actes '86*. Voilà un outil précieux pour les collègues du réseau, tant par son contenu que par la qualité de sa présentation

Je tiens enfin à remercier cordialement tous ceux et celles qui de quelque manière que ce soit ont collaboré à la réalisation du dernier colloque de notre association.

Bonne lecture!

Gérald Sigouin
président

---

(1) Voir l'annexe 1 sur le *"Salon des collèges en recherche"*.

TABLE DES MATIÈRES

Page

PRÉSENTATION..... 5

1. L'ENSEIGNANT: UNE PERSONNE..... 11

- Le monde intérieur des enseignants
  par Andrée Condamin..... 13

- L'enseignant: personne ou personnage
  par Michel Poirier..... 25

2. ...QUI ENSEIGNE À DES ÉTUDIANTS..... 33

- Conception de l'enseignement: état d'une expérimentation
  par Bernard Morin et Michel Saint-Onge..... 35

- Quel est votre style d'enseignement?
  par Solange Ducharme..... 43

- Le point de vue d'un enseignant
  par Claude Lizotte..... 59

- Le point de vue d'un étudiant
  par Bernard Grégoire..... 65

3. ...DANS UN COLLÈGE..... 69

- Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou l'autre cégep
par Réginal Grégoire..... 71

- Le point de vue d'un DSP
par Denis Lefebvre..... 79

- Pour ceux qui commencent
par José Caraghiaur..... 87

- Soutien pédagogique et autonomie professionnelle des chargés de cours
par Lorraine Archambault, Nicole Boutin et Noëlla Robert.. 91

4. ...À L'INTÉRIEUR D'UN CONTEXTE SOCIAL..... 101

- Synthèse du travail en atelier
par Paul Forcier..... 103

- L'enseignement collégial: l'unité après la diversité
par Jacques Dufresne..... 111

CONCLUSION..... 125

ANNEXE 1: Le salon des collège en recherche
(Liste des exposants)..... 127

ANNEXE 2: Résumé de conférences..... 131

- Projet d'encadrement des élèves
par Yves Beauchamp..... 133

- Psychopédagogie du jeu de similation pour l'enseignement de l'histoire par Pierre Corbeil..... 134

PRÉSENTATION

Le 6e colloque annuel de l'A.Q.P.C.

Au mois de juin 1986, 150 intervenants de l'ordre collégial se sont réunis à Québec pour réfléchir sur le métier d'enseignant.

L'enseignement au cégep ... une réalité fort complexe qui ne se laisse pas saisir facilement. Qui sont les enseignants? Que font-ils? Que vivent-ils? Que visent-ils? Autant de personnes, autant de réponses et des heures (et des jours!) de discussions en perspective.

Comme on peut l'imaginer, le colloque n'avait pas pour but de vider le sujet. Il se voulait, plus humblement, un lieu d'échange, une occasion pour les participants de poursuivre ensemble une réflexion sur le métier d'enseignant au collégial: comment il est perçu, comment il est vécu et dans quelles conditions il s'exerce.

La réflexion s'est faite à travers quatre grands blocs d'activités:

1. Le panel d'ouverture

Pour lancer le débat, cinq personnes ont été invitées à présenter leur conception du métier d'enseignant. Les participants ont ainsi eu l'occasion de connaître les points de vue:

- d'un enseignant d'expérience (Claude Lizotte);

- d'une jeune enseignante (José Caraghiaur);

- d'un étudiant (Bernard Grégoire);

- d'un cadre (Denis Lefebvre);

- d'un conseiller pédagogique (Michel Poirier).

2. Les ateliers

Une journée complète a été consacrée au travail en ateliers. A l'aide d'un jeu(1), les membres de chacune des huit équipes étaient appelés à préciser leurs valeurs éducatives puis à mettre en évidence les pratiques pédagogiques qui témoignent de ces valeurs. Les résultats du travail de chaque équipe ont ensuite été communiqués à l'ensemble des participants sous forme de feuilles-résumés.

3. Les conférences

L'exécutif de l'A.Q.P.C. avait invité des enseignants et des P.N.E. à présenter les résultats de leurs recherches dans le cadre de conférences. Ainsi, à la suite du travail en atelier, les participants ont pu assister à l'une ou l'autre des cinq conférences retenues:

- L'encadrement des élèves (Yves Beauchamp);

- L'encadrement pédagogique et l'autonomie professionnelle des chargés de cours (Nicole Boutin, Noëlla Robert, Lorraine Archambault);

- Le monde intérieur des enseignants (Andrée Condamin);

---

(1) Bergquist, E.P. A Handbook for Faculty Development, Ed. Gary Quehl, 1978.

- Psychopédagogie du jeu de simulation pour l'enseignement de l'histoire (Pierre Corbeil);

- Conception de l'enseignement (Bernard Morin et Michel Saint-Onge).

4. Les activités de clôture

La dernière journée du colloque proposait dans un premier temps deux "capsules pédagogiques":

- Quel est votre style d'enseignement? (Solange Ducharme)

- La pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep (Réginald Grégoire).

Ces capsules étaient suivies d'une synthèse du travail en ateliers présentée par Paul Forcier et de la conférence de clôture de Jacques Dufresne.

Les actes du colloque

Nous avons voulu faire des Actes du colloque plus qu'un simple compte rendu. Il nous est apparu intéressant, en effet, de proposer un guide de réflexion sur la condition des enseignants de cégep; c'est pourquoi nous avons regroupé les textes des allocutions(1) autour de quatre thèmes qui servent de titres aux chapitres:

---

(1) Tous les textes sont présentés ici à l'exception de ceux d'Yves Beauchamp et de Pierre Corbeil qu'on ne pouvait relier que de façon lointaine au thème du colloque. On trouvera les résumés de ces textes à l'annexe 2.

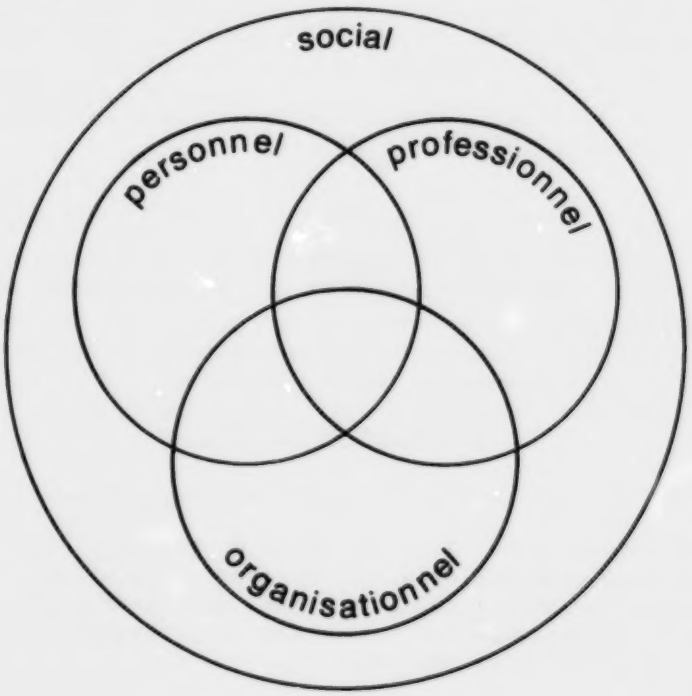
1. L'enseignant: une personne...

2. qui enseigne à des étudiants...

3. dans un collège...

4. à l'intérieur d'un contexte social.

Ces quatre thèmes constituent autant de volets de la condition des enseignants, à savoir des volets personnel, professionnel, organisationnel et social(1).



Les quatre volets de la condition des enseignants

---

(1) Ce découpage s'inspire de celui qu'utilise Bergquist dans son ouvrage déjà cité.

Il s'agit là bien sûr d'un découpage quelque peu artificiel - les difficultés que nous avons eues à classer quelques-uns des textes en témoignent -. Dans la vie de tous les jours, les quatre aspects s'emboîtent un peu à la façon d'une poupée russe; ainsi, lorsqu'il est en classe, par exemple, l'enseignant fait appel aux ressources de sa personnalité et il utilise des habiletés et des connaissances d'ordre professionnel; il est également soutenu, orienté et parfois limité dans son action par l'organisation et le contexte social dans lesquels il s'insère. La condition des enseignants peut donc être considérée comme la résultante de quatre grands ordres de facteurs et la grille que nous avons retenue permet d'appréhender par "morceaux" une réalité qui ne se laisse pas d'emblée saisir dans son ensemble.

Nous ne prétendons pas ici décrire la condition des enseignants de cégep. La plupart des textes présentent des points de vue ou des témoignages; il faut donc les considérer comme des visions subjectives que nous proposons afin d'aider chacun à mieux saisir sa propre condition d'enseignant.

Comme on pourra le constater, aucun des textes ne traite uniquement du thème sous lequel il a été placé. C'est pourquoi nous avons eu recours à un système de références dans la marge. Le lecteur pourra ainsi facilement repérer les propos d'auteurs différents sur un même sujet.

Nous somme convaincus qu'ainsi présentés, les Actes du colloque permettront aux lecteurs de pousser plus avant leur réflexion sur la condition des enseignants de cégep.

Comme on peut l'imaginer, cette publication a été rendue possible grâce à de nombreuses collaborations.

La DGEC nous a apporté son support financier alors que le soutien technique a été fourni par le CADRE.

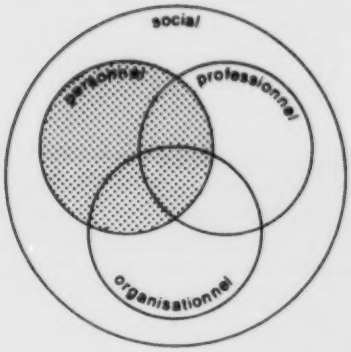
Sophie Dorais, Francine Labelle, Jean-Marie Morand et Bernard Morin ont accepté de relire les textes de présentations et leurs critiques se sont avérées fort utiles.

Francine Bourque a assuré la présentation graphique; Denise Béland et Claudette Moreau ont dactylographié les textes et Francine Labelle s'est chargée de la correction des épreuves.

A tous et à toutes, nous disons merci.

Jean-Pierre Goulet
Responsable de la publication

1 L'enseignant: une personne...



Le premier volet de réflexion que nous proposons porte sur l'enseignant comme personne.

Pour mener à bien sa tâche, l'enseignant dispose de multiples ressources: des manuels, des documents audio-visuels, des guides pédagogiques, des collègues, etc.; il dispose aussi ... et surtout peut-être, de lui-même.

Lorsqu'il prépare un cours, qu'il le donne, qu'il évalue les apprentissages, l'enseignant fait appel à ses valeurs, à ses intérêts, à ses habiletés..., il se heurte aussi à ses préjugés, à ses limites, à ses craintes...

S'il est vrai que le meilleur outil pédagogique d'un enseignant c'est lui-même, il devient essentiel de se connaître pour bien s'utiliser, pour apprendre aussi à mieux s'utiliser.

C'est cette approche que propose Andrée Condamin. Elle nous montre comment, à travers une démarche thérapeutique, l'enseignant, en explorant son monde intérieur, peut parvenir à mieux comprendre son isolement, ses peurs et ses déceptions et à établir des relations pédagogiques plus satisfaisantes.

Michel Poirier, pour sa part, dans un texte dramatique(1), illustre très bien l'écart qui peut exister entre le monde intérieur d'un enseignant et sa pratique pédagogique.

---

(1) Lors du panel d'ouverture, Michel Poirier a lui-même interprété son texte.

Le monde intérieur des enseignants

Andrée Condamin
Enseignante au
Collège Montmorency

Dévalorisation du métier d'enseignant, B. Morin, M. Saint-Onge, p. 36; R. Grégoire, p. 76.

Depuis quelques années, en particulier depuis les dernières négociations, les enseignants ont été une cible privilégiée. Ils ont été décrits comme des gens qui profitent grassement du système, qui travaillent peu et sont parfois incompétents. Les enseignants de cégeps ont été particulièrement décriés. Cette mise en accusation a été lourde à porter. Cela a provoqué soit des réactions très défensives (retour à des méthodes d'enseignement traditionnelles, hypervalorisation des aspects techniques, préconisation des rapports d'autorité, valorisation d'un système de sélection compétitif...), des éclatements (burn-out, dépressions), ou encore, d'une manière plus positive, des remises en question de la part d'un bon nombre d'enseignants. On pourrait résumer ces questions ainsi:

- Y a-t-il dans cette avalanche de critiques des choses justes dont nous devons tenir compte?

- Comment nous redéfinir, comment parler de nous pour faire comprendre qui nous sommes, ce que nous vivons?

Voir le texte de R. Grégoire, p. 71.

Je pense qu'il s'agit là, en ce moment, de quelque chose qui commence mais qui est essentiel à un renouveau. On peut citer par exemple le travail de la FNEEQ: Enseigner... dans quelle condition..., le bulletin d'information du Conseil des Collèges: Les enseignants et les enseignantes de Cégep tels qu'ils se disent dont l'étude est présentée comme "empirique et exploratoire".

C'est dans cette direction que s'inscrit mon travail (qui pourrait lui aussi être présenté comme empirique et exploratoire). Je le mène dans le cadre d'une maîtrise en counselling à l'Université Laval. Il s'agit de mieux cerner le

vécu des enseignants et j'ai choisi de le faire en analysant comment au cours d'une démarche thérapeutique des enseignants - qui me semble le lieu privilégié d'un questionnement profond - sont perçus différemment les rôles et les rapports aux étudiants. Pour cela, je me suis appuyée sur ma propre expérience. J'ai essayé de voir comment la démarche thérapeutique que j'ai faite m'a permis de voir autrement ma tâche d'enseignante. A partir d'un travail d'animation auprès de groupes d'enseignants, sur la relation enseignant-enseigné, j'ai aussi tenté de cerner la façon dont les enseignants se perçoivent. Enfin, à partir d'un stage en counselling auprès des étudiants de cégep, j'ai commencé à réfléchir sur ce dont les étudiants souffrent dans leurs rapports avec leurs professeurs.

A partir de ces réflexions, j'ai préparé un questionnaire et j'ai fait dix entrevues avec des enseignants ayant suivi une démarche thérapeutique pendant deux ans et plus. Bien que cet échantillonnage soit mince, je crois que les résultats sont assez probants. Il s'agit, bien sûr, d'une analyse de type qualitatif.

En ce qui conserne la base théorique de mon travail, je me suis surtout servi des textes d'Ada Abraham (enseignante, psychologue et chercheuse à l'Université de Jérusalem). Dans son livre Le monde intérieur des enseignants, elle donne le résultat de recherches menées auprès de différents groupes d'enseignants. Elle fait aussi un lien entre différents chercheurs (dont des chercheurs québécois), qui viennent sous sa direction, de publier une série d'articles sous le titre: L'enseignant est une personne. Il s'agit là encore d'un début comme le prouvent les titres de certains articles, par exemple: La recherche sur la personnalité des enseignants, un exemple à découvrir.

D'abord, je vais résumer ce qui m'a amenée personnellement à ce type de question. Je dégagerai trois moments qui me semblent significatifs. Le premier remonte à plusieurs années, à une époque où je participais à un groupe en bioénergie. Je donnais à ce moment-là des cours de théâtre au cégep et voyant combien les étudiants réagissaient au travail corporel, j'avais décidé de participer à ce groupe pour mieux les comprendre. Il n'était pas, à ce moment-là, question de mes propres besoins. Or, curieusement, ce groupe était constitué de professionnels en relations d'aide qui venaient pour perfectionner leur travail (médecins désireux de mieux compren-

dre leur malades, psychologues désireux de mieux comprendre leurs clients...). Nous nous présentions donc comme des gens généreux, soucieux de mieux comprendre, de mieux donner, d'être plus compétents. Évidemment, au bout d'un certain temps, sous cette belle apparence, d'autres motivations moins "nobles" se sont dessinées: nos propres difficultés, nos propres manques, nos propres besoins jusque là soigneusement cachés aux autres comme à nous-mêmes d'ailleurs.

Je crois qu'il y a là un phénomène important: se mettre dans la position de quelqu'un qui donne (dans le cas de l'enseignant, il s'agit de donner des connaissances, mais il s'agit du même phénomène) sans toucher, je dirai plus, pour ne pas toucher à son propre besoin de recevoir. Dès lors, on va s'intéresser à "l'autre" (qui sont les étudiants, quels sont leurs besoins...?) en se situant par le fait même dans une position d'experts visant à toujours plus d'efficacité, de compétence. Position qui mène peu à peu, mais fatalement, à l'épuisement et à sa phase extrême: le burn-out. Je prendrai comme exemple un exercice fait dans des groupes d'enseignants que j'ai animés. Il s'agissait de trouver une métaphore traduisant symboliquement comment on se percevait comme enseignant. J'avais été très touchée par ces images: une enseignante se comparait à une soupière vide, un enseignant à un puits à sec, un autre à un arbre à demi-mort. Je ne veux pas globaliser, il y avait aussi des images porteuses de vie, mais l'ensemble était très douloureux. Images d'épuisement, de solitude, d'absence de contacts (un iceberg) et de blessure (un bison blessé).

Solitude, isolement des enseignants, M. Poirier, p. 32; R. Grégoire, p. 77; J. Caraghiaur, p. 89;

Dans cette position d'expert, seul en avant à porter le groupe, en niant le besoin initial de recevoir, d'échanger, on est, en effet, forcément de plus en plus seul, de plus en plus épuisé, de plus en plus souffrant.

Je veux souligner ici combien les participants étaient le plus souvent touchés et surpris par ces images.

En effet, il n'est pas facile de commencer à voir ce que l'on porte en soi et je crois qu'il faut être pris par surprise pour que quelque chose de nous-mêmes, jusque là caché, commence à s'ouvrir.

C'est d'ailleurs l'objet du deuxième exemple personnel que je voudrais présenter.

Je suivais une formation en Gestalt destinée à des gens qui travaillent avec le public et désireux d'appliquer les principes de Gestalt dans leur travail. Nous devions, pour clore la formation, développer une réflexion en rapport avec nos activités. J'avais choisi un thème un peu idéaliste: "Enseigner sans fatigue et sans ennui!". Et pour cela j'avais attentivement observé une de mes semaines d'enseignement pour voir à quel moment l'ennui et la fatigue s'installaient. J'avais noté d'abord une chose à laquelle je m'attendais. L'ennui s'installait particulièrement au moment de la correction des copies mais j'avais pu identifier que cet ennui venait surtout de l'absence de contacts (ne pas savoir qui me parlait et à qui je parlais), de l'uniformité des questions et des réponses desquelles l'émetteur et le récepteur sont absents; je me retrouvais dans l'univers de la compétence technique plutôt que de l'échange créatif.

Évidemment, il n'est pas besoin d'un long cheminement thérapeutique pour voir ça!

Mais un autre point m'avait, lui, surprise et troublée. Je m'étais rendu compte comment, parfois, j'avais peur de certains étudiants. Dans mon cas, c'était la peur du ridicule qui me paralysait. Cela se traduisait par des symptômes physiques (gorge qui se serre, voix qui monte de plusieurs tons et coups de fatigue...). Or j'enseignais depuis quatorze ans, et je ne m'étais jamais aperçue de cela. J'avais occulté cette peur, je l'avais contrôlée pour ne pas la sentir, mais au prix de quels efforts, de quelles tensions! Être parfaite pour ne pas être prise en défaut. Avouons que c'est un programme assez épuisant.

J'ai choisi ce fait car c'est un point qui est revenu dans presque toutes les entrevues. Les personnes interviewées expliquaient comment elles ont peu à peu perçu cette peur d'être vues soit dans de l'incompétence (tout savoir, tout préparer pour ne pas être prises au dépourvu), soit dans des réactions émotives incontrôlées (colère, chagrin et même fous rires). Pour certains, cette peur se traduisait par des malaises psychosomatiques (migraines, diarrhées...) en particulier lors des premiers cours. Pour cacher - pour se

cacher - cette peur, différents moyens de défense étaient utilisés: prise de pouvoir, de contrôle ou procédés de séduction. Là encore on va vers de plus en plus de solitude et d'épuisement. L'image de perfection que les enseignants s'imposent est donc très lourde.

Ada Abraham souligne que cette image de perfection intégrée par l'enseignant lui est imposée par la société: on lui demande d'être un modèle d'identification, il est investi d'un rôle social et, dans une société en crise, il devient un bouc émissaire. Ce rôle est si marqué que l'enseignant se sent obligé de s'y conformer. Plus il se sent loin de ce rôle, plus il s'y cramponne en utilisant des mécanismes de défense.

> "Comme la perception des véritables forces agissant dans l'être menace de détruire l'équilibre fictif, l'enseignant se trouve contraint de nier ses propres perceptions et émotions en renforçant des mécanismes de défense tels que rationalisation, projection, refoulement, négation par le fantasme ou les actes"(1).

Ce phénomène est extrêmement lourd de conséquences, non seulement pour les enseignants mais aussi pour les étudiants.

> "La création de soi idéalisé explique la rigidité de l'enseignant et son opposition au changement... l'aliénation de l'enseignant crée également chez l'élève un complexe semblable d'aliénation. L'enseignant étant incapable de considérer l'élève comme un sujet et de l'aider à comprendre ce qui se passe, ce dernier doit aussi s'engager avec lui-même et avec l'enseignant dans une communication étudiante"(2).

Il y a là une chaîne où "l'enfant maîtrisé devient l'adulte maîtrisant".

Je reviendrai maintenant sur l'absence de contact mentionnée précédemment, à partir d'un dernier exemple

personnel. Il s'agit de quelque chose qui m'est arrivé il y a quelques années, à un moment où je me sentais sur le plan professionnel à un point d'épuisement, de passage à vide.

Je donnais un cours de français écrit que j'avais donné précédemment et qui avait eu de bons résultats. Or cette année-là, avec la même base théorique, les mêmes exercices, les étudiants ne progressaient pas. Pourquoi? Décréter que tous les groupes étaient mauvais était un peu simpliste. Je me suis, à ce moment-là, rendu compte que c'était en grande partie "mon absence" mentale qui faisait que les étudiants n'avançaient pas. Bien sûr, je disais les mêmes choses mais les étudiants sentant inconsciemment, malgré les apparences, mon détachement, comprenaient moins.

Je citerai, pour confirmer cela, une enquête faite en 1976 par Aspy et Roebuck en ce qui concerne les attitudes des enseignants qui facilitent l'apprentissage. Ils en dégagent trois:

- l'authenticité de l'enseignant dans sa classe;

- le respect pour les étudiants pris isolément;

- la faculté qu'a l'enseignant de comprendre la signification de l'expérience vécue par l'élève dans la salle de classe et d'exprimer cette compréhension(3).

Il s'agit là, remarquons-le, des mêmes critères que ceux relevés par Rogers en ce qui concerne l'efficacité des psychothérapeutes, mais on pourrait aussi les appliquer, je pense, à n'importe quel lien relationnel.

Honnêteté, authenticité, P. Forcier, p. 107.

Être authentique, cela signifie d'abord savoir qui l'on est, ce que l'on ressent, être en contact avec soi.

Respecter l'étudiant pris isolément, cela signifie aussi savoir ce que l'on ressent pour cet étudiant-là. Il est inutile d'être aimable avec un étudiant pour qui l'on ressent de la colère.

Quant à la faculté qu'a l'enseignant de comprendre ce qui se passe en classe, elle signifie aussi la nécessité d'être en contact avec sa propre expérience. Il faut ici clarifier quelque chose: il ne s'agit pas, comme on le dit parfois caricaturalement, de remplacer l'apprentissage de la matière par une dynamique de groupe, mais il est important pour l'enseignant de savoir, de sentir à quel moment l'énergie du groupe (ou la sienne) est bloquée, afin de travailler avec l'énergie du groupe et non contre elle.

Et tout cela n'est possible que si l'on est profondément en contact avec son propre vécu, si l'on est attentif à ses propres réactions corporelles, émotives. Et ce n'est pas une tâche aisée, ce n'est jamais acquis définitivement.

C'est je crois, ce cheminement-là qu'ont commencé à faire les enseignants interviewés à travers leur démarche thérapeutique.

Communiquer un enthousiasme, une passion, M. Poirier, p. 28, 32; C. Lizotte, p. 59, 64.

Il ne s'agissait pas, pour eux, lorsqu'ils ont commencé leur démarche, de réfléchir à leur travail. A ce niveau, tout se passait relativement bien. Cependant ils se sentaient un peu désabusés, l'enseignement était devenu une façon de gagner leur vie et cela était très loin de leurs aspirations du début: ils allaient, pensaient-ils, communiquer aux étudiants leur passion pour la matière enseignée, stimuler grâce à elle leur intelligence... Mais ce n'était pas cela qui s'était passé.

Plusieurs d'entre eux racontent la même expérience: ils présentent un texte (il s'agit de professeurs de français et de philo) qu'ils aiment beaucoup et les étudiants le rejettent, rient, protestent. Il y a là une profonde blessure d'ordre narcissique: voir l'objet que l'on aime, auquel on s'identifie, être rejeté, c'est se sentir rejeté soi-même.

Ce moment de blessure narcissique, s'il est ressenti, compris, accepté, peut devenir un moment de passage important. En effet, ce qui se brise ici c'est l'idéal généreux et mythique suivant lequel on voudrait donner aux autres, alors qu'il s'agit en réalité d'être aimé à travers sa matière, non seulement donc de donner, mais aussi de recevoir.

Albert Moyne, un chercheur de Lyon, décrit bien cette relation en "miroir":

> "Dans sa classe, le maître est face au groupe, le groupe est face au maître. Ainsi, toute classe s'apparente par là à un spectacle qui se transforme en situation de miroir où chacun regarde l'autre et lui renvoie une image, où chacun écoute l'autre et lui répond en écho.
>
> L'enseignant (comme d'ailleurs l'élève) vérifie chez l'élève la conformité à l'image qu'il désire recevoir de lui-même...
>
> Le maître se trouve donc dans la situation de quelqu'un qui, s'efforçant de donner une bonne image de lui-même à un autre, lui tendrait un miroir en lui disant: "Renvoie, par ce miroir, l'image que je te donne de moi..." ce qui se traduit concrètement par: "Par ton attention et ton travail, dis-moi que je suis un bon maître"(4).

Au moment où cette image se brise, n'est plus conforme à l'attente, il pourrait y avoir là l'occasion de sortir du narcissisme pour entrer dans une relation plus réelle. Mais le plus souvent, ce moment trop douloureux est occulté et l'on s'en défend par des réactions de pouvoir, de mépris, on se distancie. La matière, perçue au début comme un prolongment de soi et qui pourrait devenir objet favorisant la relation, fait maintenant écran. Il n'y a plus de contact et l'ennui s'installe.

Cette impression de perte, d'absence de contact revient plusieurs fois dans les entrevues, symbolisée par des rêves. Il sont de deux types.

Dans le premier, l'enseignant rêve qu'il enseigne mais qu'il ne voit pas une partie des étudiants (la salle est en "L" ou il y a des colonnes). Il ne sait pas si les étudiants écoutent ni même s'ils sont encore là.

Il y a là, à mon avis, une symbolisation de l'absence de contact avec une partie du groupe, mais aussi avec une partie de chaque individu. On est en contact avec une partie de soi, de l'autre (intellect-intellect), mais l'autre partie se perd, est absente...

Dans l'autre rêve, l'enseignant arrive devant sa classe et se rend compte soit qu'il n'a pas ses notes de cours, soit qu'il doit enseigner une matière qu'il ne connaît pas. Panique. Il est mis à nu devant le groupe, là encore, c'est insupportable!

On voit combien ces rêves angoissants parlent de la nécessité (et de la peur) d'un contact réel. Mentionnons que cette absence de contact est également perçue et mal vécue par les étudiants qui se sentent isolés, mal compris, traités comme des objets. Eux aussi cependant tolèrent mal d'être dans une relation réelle et d'avoir en face d'eux des individus imparfaits.

Ainsi, le "monde intérieur" des enseignants apparaît comme étant assez lourd à porter. Mais il me semble que dans le passage d'une notion de compétence, de contrôle à une notion de rapport de relation, il y a une issue possible à cette lourdeur et à la crise de l'enseignement dont on parle tant. Chemin de la connaissance de soi, de sa façon d'être en rapport avec les autres, plus exigeant que celui des solutions techniques, mais chemin qui met en vie l'enseignant comme l'étudiant.

C'est un peu la conclusin des interviews que j'ai faites. Toutes les personnes interviewées expliquent comment peu à peu elles ont accepté de montrer leurs failles, mais aussi de s'impliquer plus comme individus. Toutes se disent maintenant plus intéressées qu'avant à la qualité des relations, ce qui ne fait pas que les étudiants apprennent moins, au contraire. Faire place aux insatisfactions, aux colères, les écouter, en tenir compte, c'est aussi permettre à l'énergie

de se libérer et faire place au plaisir de l'apprentissage. Pour les enseignants interviewés, l'enseignement fait à nouveau partie de leur vie à part entière et ils ont l'impression d'accepter plus qu'avant leur besoin de recevoir.

Je reprendrai, en conclusion, une expression d'un professeur interviewé, qui est aussi un ami et qui me disait: "Que veux-tu, Andrée, pour être rempli, nourri, il faut avoir des trous. Un mur de béton, c'est difficilement remplissable. Il peut juste casser."

Cette formule imagée me semble bien traduire le passage du désir d'être parfait, à celui d'être accepté et aimé tel qu'on est.

Tout cela n'est pas miraculeux, ni gagné une fois pour toutes et va à contre-courant d'une recherche de solutions par des techniques modernes. Les enseignants qui font cette démarche se sentent parfois isolés, un peu bizarres. Mais ils croient aussi que cette démarche leur est essentielle.

Je citerai, pour finir, un extrait d'un article de Pierre Ducros qui travaille à l'Université de Grenoble:

> "Pour être un éducateur, l'enseignant doit être présent avec son intellect, mais aussi ses sensations, sa sensibilité et ses émotions. Il doit pouvoir vivre et communiquer avec ses peurs. Cela ne va pas de soi. Cela exige un travail de formation, le travail du développement personnel.
>
> Dans l'ignorance, au moins partielle, du "jeu intérieur" des élèves, l'éducateur doit se pencher sur le sien propre, le seul auquel il ait réellement accès. Il a - et cela ne va pas de soi - à reconnaître ses désirs, ses besoins de séduction et/ou de pouvoir, ses sentiments de culpabilité, ses peurs"(5).

Il intitule cette partie de sa réflexion: L'outil majeur de l'enseignant: lui-même. Je trouve que c'est un très beau titre.

RÉFÉRENCES

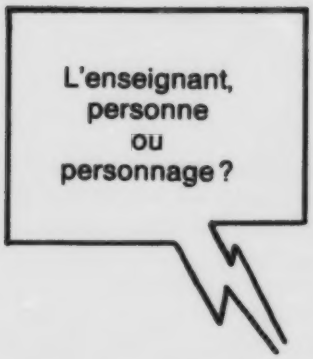
1. ADA ABRAHAM: Le monde intérieur des enseignants, EPI, coll. Hommes et Groupes, Clamecy, France, 1972.

2. Idem.

3. ASPY, D.N. Toward a Technology for Humanizing Education, Champaigne Illinois, Research Press, 1972

4. Ouvrage collectif: L'enseignant est une personne, EJF, coll. Sciences de l'Éducation, Aubenas, France, 1984.

5. Idem.



Michel Poirier
Conseiller pédagogique
au Collège de Baie-Comeau

Le présentateur joue le rôle d'un enseignant de cégep. Du côté gauche, devant la tribune, sont disposés une petite tribune haute de deux marches, un rétroprojecteur, éteint et un écran. L'espace occupé par le présentateur du centre vers la gauche de la tribune, devient le côté "cours" désignant ainsi l'espace où ce dernier jouera le rôle d'un enseignant en situation d'enseignement

L'espace compris entre le centre et l'extrémité droite devant la tribune du panel devient le côté jardin (intérieur). Le présentateur l'occupera lorsqu'il livrera en marge de son activité d'enseignement des réflexions personnelles sur ce qui se passe du côté "cours".

Tableau I - (Blanc)

L'enseignant est face au public près du rétroprojecteur, il porte une paire de lunettes soleil et il sourit:

- Enseignant: (Il clame) Côté cours! (un temps)

Bonjour! (temps) Je m'aperçois que vous êtes tous bien assis. Malgré les exposés que vous venez d'entendre, malgré qu'il soit 4 heures de l'après-midi, nous allons amorcer les deux périodes de français correctif prévues pour aujourd'hui. Je vous rappele que nous somme présentement à étudier certaines difficultés quant à l'orthographe de certains termes homonymes. Comme je l'ai indiqué au cours précédent, afin de vérifier l'état de vos acquis à ce sujet, nous allons procéder à un petit exercice de dictée.

(A ce moment l'enseignant démarre le rétroprojecteur qui laisse voir à l'écran une acétate où un texte est écrit à la main et présente les éléments suivants).

MARDI LE 4...

Activités

- Exercice: Dictée
- Mise en commun: Plénière
- Exposé

Objectif

- Être capable de rédiger correctement l'orthographe de certains termes homonymes.

- Enseignant: (poursuivant et faisant référence au contenu de l'acétate): Je vous invite donc, si ce n'est déjà fait, à sortir papier et crayons. Après la dictée, nous procéderons à une plénière où nous mettrons en commun les difficultés rencontrées. Après quoi, je ferai un exposé sur ces dernières.

  Je vous répète l'objectif de cet après-midi: être capable de rédiger correctement l'orthographe de certains termes homonymes en vous référant au contexte de certaines phrases que je vais vous dicter. Est-ce qu'il y a des questions?

- Auditoire: (un temps! sauf quelques murmures et rires retenus, aucune question distincte n'est formulée).

- Enseignant: (poursuivant): Bien. Je vais néanmoins répondre à la question qui brûle peut-être vos lèvres et vos petits doigts agiles... (un temps) Non! cet exercice de dictée ne compte pas pour votre note finale! Cependant, comme je vous l'ai indiqué au tout début de la session dans le plan de cours, votre présence en classe et la remise d'un nombre déterminé de vos copies de dictée peut vous assurer une possibilité fort respectable de quinze (15) points de votre note finale. L'exercice de cet après-midi permet donc une évaluation formative et il a pour but de vous familiariser avec vos difficultés d'apprentissage avant l'examen sommatif qui, lui, est prévu pour la semaine prochaine. Ca va?

- Auditoire: (un temps... tout comme précédemment. Il n'y a pas de réaction clairement exprimée par l'auditoire).

- Enseignant: (poursuivant et s'adressant à l'auditoire): Afin de rendre notre démarche plus active, j'inviterais quelqu'un parmi vous à venir me rejoindre afin qu'il ou qu'elle puisse rédiger sur une acétate déposée sur le rétroprojecteur le contenu de la dictée que je vais donner. Ceci devrait faciliter après coup la correction des difficultés rencontrées. Est-ce qu'il y a un ou une volontaire?

- Auditoire: (après un temps d'hésitation, un bras se lève à l'arrière de la salle).

- Enseignant: (s'adressant au participant): Bravo Jean-Eudes, tu peux venir à l'avant.

- Jean-Eudes: (il s'avance et s'installe près du rétroprojecteur).

- Enseignant: Reste près de l'appareil, je suis à toi dans un instant...

- *Enseignant* *(clamant): Côté jardin! (se retournant face à l'auditoire) Ah! ce qu'ils sont nerveux et excités cet après-midi! Pour être présents, il sont présents. (Avec un léger ton de colère): Mais qu'est-ce qu'ils pensent aux services pédagogiques? Aller placer un cours de français correctif un mardi après-midi de 4h à 6h.! La majorité de ces étudiants ont eu droit depuis le début de l'après-midi à deux (2) ou trois (3) périodes de cours. Je me demande à quoi il pense, le Collège, quand il dit faire de l'amélioration de la langue un de ses objectifs. (Un temps). Comme dirait l'autre, enseigner au cégep, ça ne change pas le monde sauf... (un temps). Moi non plus, je ne suis pas capable de crier ce que je ressens. Voyez-vous ma motivation profonde pour enseigner c'est de réussir à faire partager à mes étudiants mon goût pour la maîtrise de la langue française... (Un temps) Tiens je me sens comme dans le début d'une activité Performa, quand Fernand, (un temps) Fernand c'est mon conseiller pédagogique, quand Fernand nous donne cette phrase à compléter: Je serais satisfait à la fin de mon cours si... Eh bien moi, je serais satisfait d'enseigner au cégep si mes étudiants aimaient plus le français à la fin du cours qu'au début. (un temps) Pour rencontrer cet objectif, j'en ai suivi des activités avec Fernand. Ah ce que je me suis perfectionné. Vous avez vu l'acétate tout à l'heure. J'ai appris à rédiger des objectifs, à mieux choisir mes activités, à favoriser davantage la participation des étudiants. Vous savez le "learning by doing" en français correctif, il faut le faire. J'ai même appris à manipuler des moyens audio-visuels et à intégrer des activités d'évaluation formative, (temps) Pourtant, je serais satisfait vraiment si... (temps). Enseigner au cégep, ça change pas le monde sauf que... il faut bien passer son contenu. (Il se dirige du côté "cours" en remettant ses lunettes fumées et il grimpe sur la deuxième marche de la tribune près du rétroprojecteur et de l'étudiant Jean-Eudes qui l'attend).*

Communiquer un enthousiasme, une passion,
A. Condamin, p. 19;
C. Lisotte, p. 59, 64.

Tableau II - (Vert)

- Enseignant: Côté cours! (Un temps il fixe la salle). Vous n'avez jamais vu un professeur du haut de sa tribune... (temps, puis s'adressant à l'étudiant): Nous allons donc passer à l'exercice de dictée. (S'adressant à l'auditoire): Vous êtes tous prêts? Je commence: Un sot sur un âne monté (un temps puisque le rédacteur ne peut écrire correctement le terme sot s'il ne connaît pas le contexte décrit par la phrase)... tint dans ses mains un seau (temps) dans lequel est le sceau du roi; (temps) tout à coup, l'âne fit un saut et les trois so tombèrent par terre. (Un temps, la dernière acception du terme so étant peu connue, l'étudiant et les participants hésitent. L'étudiant s'en sort en écrivant côte à côte les quatre formes précédemment énoncées) ... Je te remercie Jean-Eudes, tu peux retourner à ta place. (L'enseignant enlève de nouveau ses lunettes et se dirige du côté jardin intérieur).

- *Enseignant:* *Côté jardin! Ah! je les ai bien eus! (criant). C'est le cas de le dire, ils ont fait le saut (temps) Bien quoi, il faut bien que je m'amuse un peu... Enseigner au cégep, ça change pas le monde sauf que... Je ne m'amuse pas tous les jours. De fait, je vis une situation difficile comme plusieurs de mes collègues. Moi qui maîtrise un contenu, je suis depuis quelques années réduit à n'enseigner que l'ABC de ma discipline et à recommencer pour chaque nouveau groupe d'étudiants qui m'arrive. Et tout ça pour des connaissances et des habiletés qu'ils devraient avoir acquises au secondaire. (temps) Alors,... alors je vais lui dire à Fernand, Fernand c'est mon conseiller pédagogique, je vais lui dire que les objectifs, les plans de cours, les moyens audio-visuels, ça ne masque pas le fait que du côté du contenu à transmettre, c'est pas le pied. (temps) Et ce n'est pas tout, Fernand est venu me voir l'autre jour pour me parler d'e.g.a.p.o., un logiciel de*

Faiblesse des étudiants,
C. Lizotte, p. 60;
R. Grégoire, p. 76;
D. Lefebvre, p. 80;
J. Dufresne, p. 113.

français correctif sur micro-ordinateur IBM XT avec mémoire de dix (10) Meg. (temps et avec un ton d'ironie) Il me semble voir ce bon vieux Boileau: remettre cent fois son ouvrage sur IBM XT avec mémoire de 10 Meg. (temps) Moi je serais satisfait à la fin de mon cours si mes étudiants... (s'adressant à l'auditoire) Enseigner au Cégep, ça ne change pas le monde sauf que... il faut bien passer son contenu. (L'enseignant remet ses lunettes et se dirige à nouveau du côté cours).

Tableau III - (Noir)

- Enseignant: Côté cours! (un temps, il regarde son auditoire et sort lentement de la poche intérieure de son veston une baguette qui se déploie téléscopiquement et il entame cette partie du cours sur un ton sentencieux). Nous procéderons donc à l'évaluation de votre dictée à l'aide de ce qu'a écrit Jean-Eudes. A ce stade-ci du cours, il est très important que vous participiez le plus possible. Ne vous gênez donc pas pour poser des questions. Ca va?

- Auditoire: (Un temps. Silence)

- Enseignant: (poursuivant et pointant de sa baguette les termes écrits sur l'acétate). Si nous examinons cette dictée, nous apercevons que le terme so s'écrit différemment selon le contexte de la phrase. Ainsi le premier terme s'écrit sot puisqu'il désigne une personne. Ca va?

- Auditoire: (silence)

- Enseignant: (enchaînant rapidement). Le second terme s'écrit seau puisqu'il désigne un contenant. OK?

- Auditoire: (silence)

- Enseignant: (même manège). Quant au troisième terme, il s'écrit sceau puisqu'il désigne le cachet officiel dont se servaient les rois. Et le quatrième terme s'écrit saut désignant ainsi le mouvement. Vous avez des questions?

- Auditoire: (silence)

- Enseignant: (poursuivant): Maintenant, quant au dernier terme, il est très important que vous portiez attention car cela sera sûrement matière à examen. Jean-Eudes s'est bien défendu tout à l'heure mais il existe une seule façon d'écrire le terme correctement. Est-ce qu'il y a des suggestions de votre part?

- Auditoire: (un temps de silence puis surgit une suggestion d'un participant): S.O.S. (rires parmi l'auditoire)

- Enseignant: (sur un ton très magistral). Sachez chers étudiants que la seule façon de s'en sortir pour l'orthographe de ce terme est de recourir à la notation phonétique. En ce cas le terme s'écrira (il l'inscrit sur l'acétate) SO. L'enseignant se dirige du côté droit et enlève ses lunettes.

- *Enseignant:* *(s'adressant à l'auditoire): Côté jardin! (temps) Enseigner au cégep ça ne change pas le monde sauf que... sauf que parfois j'en ai assez. Quand je me retrouve dans cette situation, c'est moi qui me sens comme le sot sur l'âne en train de braire ces phrases: Ca va?... OK?... Avez-vous des questions? C'est important tout ce que je dis... Oui ça compte... Non ça ne compte pas... Pourquoi ils ne participeraient pas plus que ça à mon cours? Pourtant il est préparé ce cours. (un temps) Et puis oui (sur un ton de colère)...*

Communiquer un enthousiasme, une passion,
A. Condamin, p. 19;
C. Lizotte, p. 59, 64.

Je les voudrais meilleurs ces étudiants. Oui je les voudrais (en appuyant) autonomes... participant... fournissant des efforts constants... critiques... présents... et surtout ayant soif d'apprendre... (Se parlant) Je serais satisfait de mon rôle d'enseignant si je leur communiquais cette soif d'apprendre... Mais pour l'instant, je me sens plutôt comme un Bédouin qui crie dans le désert et qui, plutôt que d'assouvir la soif des voyageurs perdus dans la traversée du désert du français correctif, les noie dans le verre d'eau d'une dictée. (S'adressant à nouveau à l'auditoire). Ah! Vous riez vous autres! Vous ignorez la solitude que vivent les enseignants. L'on entre dans la profession pour faire partager un enthousiasme. Un enthousiasme que l'on conserve d'ailleurs jalousement et l'on arrive finalement à tout contrôler: la présence, le participant, l'apprentissage, l'évaluation, les activités, et l'on se trouve seul à pousser l'étudiant à des exigences minimales. Il y a quelque chose qui ne fonctionne pas... mais quoi? (silence)

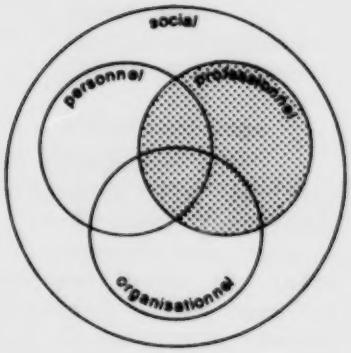
Solitude et isolement des enseignants,
A. Condamin, p. 15;
R. Grégoire, p. 77;
J. Caraghiaur, p. 89.

Oui enseigner au cégep. Ca ne change pas le monde sauf que... sauf qu'il faut bien passer son contenu. (L'enseignant se dirige à nouveau vers son rétroprojecteur).

Nous allons donc poursuivre le cours... (temps). (S'adressant à l'auditoire) Mais où sont passés Jacques, Sylvie, Claude et Pierre?... (temps). Ah, ils sont partis prendre l'autobus de cinq heures. Bon!...

"Et le cours suivit son cours".

2 ...qui enseigne à des étudiants...



La personne qu'est l'enseignant est appelée à rendre des services: pour l'essentiel, évidemment, enseigner à des étudiants.

Le volet professionnel comprend un nombre considérable de tâches - dont il serait sûrement intéressant de faire un jour la liste exhaustive -. Globalement, l'enseignant doit établir des relations pédagogiques qui favorisent les apprentissages. Il va donc faire appel à des connaissances, des habiletés, des techniques qui vont lui permettre de formuler des objectifs, découper un contenu, choisir et mettre en oeuvre des activités d'enseignement et d'apprentissages, etc. Nous sommes ici dans le domaine de la psychopédagogie.

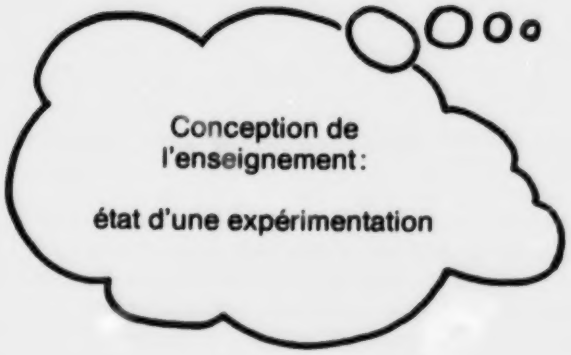
Enseigner n'est évidemment pas une tâche programmée et chacun l'exerce à sa manière: il existe plus d'une façon d'enseigner... et de bien enseigner.

La façon dont un enseignant s'acquitte de sa tâche est déterminée par de nombreux facteurs; si les uns sont conjoncturels d'autres sont plus stables; c'est notamment le cas de la conception de l'enseignement. On pourrait considérer celle-ci comme l'interface entre les volets personnel et professionnel. A partir, entre autres, de ce qu'il est - ses croyances, ses préjugés, ses valeurs -, l'enseignant se fait un modèle, une représentation théorique plus ou moins explicite de ce qu'est l'enseignement. Ce modèle va orienter ses choix et ses actions professionnels.

Bernard Morin et Michel Saint-Onge ont construit une activité de perfectionnement sur ce thème dans le cadre du programme PERFORMA et ils nous en livrent les grandes lignes. Ils posent comme hypothèse que les enseignants pourraient grandement améliorer leurs pratiques pédagogiques s'ils parvenaient à rendre plus explicite leur conception de l'enseignement et à la revoir à la lumière de données scientifiques.

La conception de l'enseignement est donc une vision théorique des choses et elle se manifeste par des actions. En observant ses actions, l'enseignant peut être amené à découvrir son style, la façon dont il enseigne concrètement. Solange Ducharme présente, dans cette ligne d'idées, un survol des typologies des styles d'enseignement. Découvrir son style peut amener l'enseignant à clarifier sa conception de l'enseignement, à définir avec plus de précision les tâches professionnelles et les compétences nécessaires à l'exercice de son métier.

Dans les deux derniers articles de cette section, Claude Lizotte, un enseignant, nous dit ce que signifie pour lui "enseigner au cégep" et Bernard Grégoire, un étudiant, nous fait connaître ses attentes face aux enseignants. On n'aura aucune peine à dégager les styles et les conceptions de l'enseignement qui sous-tendent ces deux témoignages.



Bernard Morin
Agent de recherches à la
Fédération des cégeps

Michel Saint-Onge
Coordonnateur du
développement pédagogique
au Collège Montmorency

L'objectif de cette communication est de décrire brièvement l'expérimentation d'une activité de perfectionnement intitulée "Conception de l'enseignement" et réalisée à deux reprises dans le cadre de PERFORMA: au Collège de Saint-Jérôme à la session H-87 et, il y a quelques semaines, au Collège de Valleyfield.

L'exposé comporte quatre parties:

1. le contexte du développement de cette activité de perfectionnement;

2. le cadre théorique utilisé;

3. la démarche suivie;

4. les principaux résultats obtenus.

1. Le contexte

Depuis quelques années dans les collèges, nous avons porté une attention particulière aux questions relatives à l'apprentissage avec comme souci premier de s'attaquer aux difficultés rencontrées par les élèves, et à celles posées aux enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. Selon toute évidence, ce mouvement origine du besoin de se donner des assises plus solides et une meilleure maîtrise de ce qui constitue l'essence même du métier d'enseignant: la réalisation d'apprentissage et l'acquisition d'habi-

L'essentiel dans l'enseignement, P. Forcier, p. 108.

letés par les élèves et le processus pour y parvenir.

Il faut voir aussi que l'action pédagogique des vingt dernières années a été marquée par une certaine pluralité des conceptions de l'éducation toutes plus ou moins dérivées des courants behavioristes, humanistes et cognitivistes. Cet état de fait aura largement contribué à multiplier les approches et les expérimentations pédagogiques et aura du même coup empêché l'émergence d'une conception commune ou plus largement partagée de l'apprentissage et de l'enseignement susceptible de fonder l'intervention pédagogique.

D'ailleurs, et tout en évitant de poser des jugements de valeur, il y a des signes extérieurs à notre réalité collégiale dont il faut tenir compte dans cette problématique de l'apprentissage et de l'enseignement. Aux Etats-Unis, le rapport "A nation at risk" et la série du réseau CBS "To save our schools; to save our children" mettaient en évidence les difficultés d'apprentissage scolaire des élèves américains et les conditions difficiles de la pratique de l'enseignement. En France, la recherche de Hamon et Rottman publiée sous le titre "Tant qu'il y aura des profs" et d'autres interventions ont eu leurs effets. C'est dans le sillage du remous suscité par ce débat que l'ancien ministre Chevènement a commis ce mot devenu célèbre: "Le meilleur moyen d'apprendre à apprendre c'est encore d'apprendre quelque chose". Et chez nous il y a eu le supplément de La Presse sur l'école-bonheur et l'école-labeur, les états généraux sur l'éducation, la recherche du Conseil des Collèges sur la condition enseignante au collégial et le présent colloque de l'A.Q.P.C.

Dévalorisation du métier d'enseignant, A. Condamin, p. 13; P. Grégoire, p. 76.

Essentiellement ce questionnement témoigne de la dévalorisation du métier d'enseignant. D'autre part cette dévalorisation est très souvent reliée à un constat d'inefficacité du système d'éducation mais d'abord et avant tout à l'inefficacité de l'enseignement lui-même. Or il faut bien constater que ce manque d'efficacité correspond, dans une large mesure, à l'absence d'un cadre de référence précis et partagé par les intervenants quant à la fonction de l'enseignement et aux tâches qui, logiquement, en découlent.

Durant l'année 83-84, Michel Saint-Onge, entouré d'un groupe de travail formé de répondants locaux de PERFORMA a mis au point une synthèse des principales théories d'apprentissage. Les principales conclusions qui s'en dégagent sont les suivantes:

1. il y a absence d'un véritable cadre théorique de l'apprentissage susceptible de guider les enseignants dans leur action;

2. il y a nécessité de développer une psychopédagogie;

Recherche de fondements scientifiques, D. Lefebvre, p. 84.

3. le développement d'une psychopédagogie doit être précédé ou accompagné de l'élaboration d'une conception scientifique de l'enseignement.

C'est en adoptant cette dernière conclusion comme hypothèse de travail que nous avons développé l'activité de perfectionnement "Conception de l'enseignement" que nous avons "testée" avec un groupe de professeurs du Collège de Saint-Jérôme à la session H-85. L'objectif général était présenté de la façon suivante:

> "C'est parce que la valeur de l'enseignement est menacée par une approche défaillante des théories d'apprentissage et des technologies nouvelles que nous devons, pour retrouver une certaine lucidité, pour acquérir une nouvelle assurance, pour trouver plaisir à réfléchir sur notre activité, entreprendre une réflexion sur deux questions fondamentales:
>
> 1. Qu'est-ce qu'enseigner?
>
> 2. Qu'est-ce qu'apprendre?
>
> La psychopédagogie, selon nous, doit poser ces questions dans cet ordre."
> (M. Saint-Onge)

Il s'agissait donc de formuler une réponse à la première question.

Suite à cette première expérience il nous a semblé important de raffiner le design de l'activité, la démarche et les outils, ce que nous avons fait au cours de la présente année. L'activité animée à Valleyfield l'a été à l'aide de ce design et de ces outils. Nous décrivons maintenant le cadre théorique sur lequel elle reposait et la démarche qui a été suivie.

2. Le cadre théorique

Lorsqu'on parle d'enseignement avec des enseignants, on rencontre de nombreux préjugés, la référence à des slogans, l'emploi de métaphores et on constate qu'il y a confusion entre les rôles, la fonction, la tâche et les activités d'enseignement.

Les préjugés sont nombreux. Ainsi, on pense souvent qu'il n'y a pas de problèmes proprement pédagogiques. On croit qu'il suffit de maîtriser un savoir pour le faire acquérir. On aborde l'enseignement comme un art qu'on maîtrise ou qu'on ne maîtrise pas.

Les slogans ne manquent pas non plus. On affirme que l'enseignement doit viser le savoir, le savoir-faire, le savoir-être, que l'enseignement doit faire apprendre à apprendre, qu'un bon enseignant fait apprendre par l'expérience et que les apprentissages qu'il fait faire doivent être agréables...

Les métaphores sont souvent le moyen le plus utilisé pour parler de sa profession. On se reconnaît dans le travail du jardinier qui fait croître les plantes en leur fournissant les conditions les plus favorables. On tente de décrire une démarche d'enseignement plus rigoureuse en référence au médecin qui fait un diagnostic, qui prescrit un correctif et vérifie les résultats. On déteste le travail de contrôle qui s'apparente à celui du policier. On se désole de ne pas être l'ami de chaque élève. On

reconnaît qu'il faut être bon comédien pour intéresser sa classe. On se doute bien qu'il faut un peu de sorcellerie pour susciter l'engagement des élèves...

Enfin, on ne sait trop si l'enseignement doit préparer les élèves au monde du travail, s'il faut former une élite ou chercher à décourager les différences individuelles, s'il vaut mieux éduquer aux valeurs humaines ou faire acquérir des savoirs. D'autre part, on pense qu'on en demande trop aux enseignants, que la tâche devient de plus en plus lourde...

Nous avons fait l'hypothèse que le manque d'une conception suffisamment articulée était sous-jacente à cette diversité et à ce questionnement et qu'il était également la cause de la dévalorisation de la profession, du découragement face à la tâche à accomplir et du scepticisme face à la possibilité même de progrès pédagogique. Aussi, pour changer cette situation, nous avons voulu nous attaquer à la confusion présente et construire progressivement un concept plus satisfaisant de l'enseignement. Ceci devait influencer la valorisation de la profession, l'approche de la tâche et la capacité de planifier l'action. Voyons comment nous avons procédé.

3. La démarche suivie

La première phase de l'activité visait à faire s'exprimer les conceptions de l'enseignement présentes dans le groupe. Les participants ont d'abord exprimé spontanément leur conception. Ensuite, nous avons fait préciser ces conceptions à l'aide d'une liste de métaphores que les participants devaient utiliser pour parler de leur façon de concevoir l'enseignement. Cette opération a permis d'identifier les points communs et les points divergents.

Dans une deuxième phase, nous avons exploré d'autres conceptions répandues de l'enseignement. A l'aide d'une émission de la série "Apostrophe", nous en sommes venus à identifier diverses sources de définition de l'enseignement. Ensuite, une activité de simulation d'un groupe de

recherche a conduit à identifier les variables qui permettent de définir ce qu'est l'enseignement. Après cette phase, une prise de conscience fut possible: la faiblesse de la description du processus d'enseignement lui-même comme élément de définition.

La phase trois de la démarche a servi à doter les participants des outils d'analyse nécessaires. Alors, ont été précisées les notions de RÔLE, de FONCTION, de TÂCHE et d'ACTIVITÉ. Ensuite, l'interaction de ces divers aspects de l'enseignement a été démontrée à l'aide d'exemples. Nous avons pu alors déterminer que c'est d'abord la FONCTION qui doit présider à la formation du concept d'enseignement.

La quatrième phase fut consacrée à l'élaboration d'un concept plus "scientifique". Tout d'abord, l'éducation a été définie comme un rôle de l'enseignement et non comme la fonction elle-même. Ensuite, nous avons pu nous centrer sur l'enseignement lui-même que nous sommes arrivés à définir ainsi: "Un système de tâches visant la mise en relation d'un ÉLÈVE, d'un CONTENU et d'un ENSEIGNANT dans le but de susciter le développement de l'intelligence de l'élève dans un domaine donné de la culture humaine."

La cinquième phase a permis une appropriation plus grande du concept en le faisant utiliser pour analyser certains aspects actuels de l'exercice de l'enseignement. Les documents "Tant qu'il y aura des profs", "To save our schools, to save our children", des textes sur le bur-nout et des échanges sur la tâche actuelle ont alors servi cette fin.

Enfin, à l'aide des caractéristiques des professionnels, nous avons pu reprendre les caractéristiques de l'enseignement et les situer par rapport aux autres professions.

4. Les principaux résultats

Pour les participants il semble se dégager des résultats significatifs autour des quatre pôles suivants:

1. la VALORISATION du fait d'exercer le métier de professeur. Comme le soulignait une participante: "Je trouve ça important ce qu'on fait.";

2. la CLARIFICATION quant aux objets sur lesquels il est possible d'intervenir comme enseignant. Autrement dit, une meilleure identification des gestes qu'on peut poser pour être plus efficace;

3. une meilleure PLANIFICATION de son perfectionnement psychopédagogique en fonction des éléments du processus d'enseignement plutôt que sur des aspects contextuels et environnementaux;

4. une prise de CONSCIENCE du statut professionnel de l'enseignant et de son pouvoir d'intervention.

Solange Ducharme
Conseillère pédagogique
au Collège de Sherbrooke

Introduction

Il est de tradition de livrer, sur le thème du colloque, une revue exhaustive de la documentation récente.

Je ne le ferai pas. Je suis une simple conseillère pédagogique qui fouille parfois dans la documentation pédagogique. Au hasard de mon bouquinage, j'ai trouvé des "typologies" de styles d'enseignants. Il me fait plaisir de vous en livrer quelques-unes.

Il convient évidemment d'abord de définir succintement le concept. Un style est une façon stable, persistante de se comporter. C'est en quelque sorte, pour le style d'enseignement, l'amalgame des caractéristiques personnelles qui influenceraient votre façon d'enseigner.

Mais quelles caractéristiques, valeurs, attitudes influencent le plus votre comportement? C'est la tentative de réponse à cette difficile question qui a provoqué la publication de si disparates typologies.

Pour en juger, je vous propose de tenter de vous situer dans ces différents portraits.

1. LES ANALOGIES(1)

C'est souvent lorsqu'une profession n'a pas parfaitement défini le champ de sa compétence qu'on en parle plus

facilement en termes analogiques. Depuis longtemps on compare les enseignants aux autres professionnels. Laquelle de ces images vous convient le mieux?

Le jardinier:

Les expressions semer, croissance, tuteur, développement vous sont familières n'est-ce pas? Elles le sont encore bien plus en horticulture.

Le thérapeute:

Dans l'enseignement, on diagnostique des difficultés, on traite des cas individuels, on effectue des correctifs; on entre en relation d'aide, on s'engage dans des démarches d'accompagnement et on sert même à l'occasion de support. Les praticiens de la médecine aussi.

Le policier:

Être un agent de normalisation, un contrôleur, un gardien de la discipline relève aussi du rôle des forces de l'ordre qui assurent le respect des droits et libertés des individus.

Le chef d'orchestre:

Comme le vocabulaire pédagogique fait bel usage de la langue musicale! On cherche le bon ton, la note juste, le registre qui atteindra le mieux l'auditoire. Ne rêve-t'on pas d'harmonie des groupes, d'expressions individuelles orchestrées dans un concert d'idées?

Le gestionnaire:

Il n'est pas étonnant aujourd'hui que l'entreprise nous ait prêté ses termes rentables. L'enseignant efficace planifie et gère des activités, évalue des perfor-

mances, rationalise son temps et s'adapte aux ressources disponibles. Tenant surtout compte du marché de l'emploi, il forme selon les exigences du client.

L'architecte:

Nous échafaudons de beaux plans, élaborons de beaux modèles pour façonner des têtes bien faites.

Le contremaître:

Construire une société aux assises solides, édifier des structures intellectuelles à toute épreuve, utiliser pour y parvenir des outils adéquats et travailler avec des matériaux de première qualité, voilà bien là quelques objectifs et moyens pédagogiques usuels.

Le comédien:

Une mise en scène efficace sur un scénario bien écrit assure un spectacle de qualité lorsque l'interprète tient bien son rôle. Si par surcroît, imagination et créativité sont partie intégrante de la représentation, la salle peut être captivée.

Le catalyseur:

Dans une réaction chimique, le catalyseur est l'élément qui favorise la réactivité des produits. Emprunter cette image scientifique pour décrire l'effet de l'enseignant sur l'apprentissage convient tout à fait, n'est-ce pas?

2. LES CARICATURES(2)

Il en est même de charmants portraits qui exagèrent quelques traits et comparent les enseignants à ceux-ci:

Le commandant:

Rigide militaire, il aboie des ordres.

La poule mouillée:

Tremblotante, peu préparée, elle s'excuse d'être là.

La boîte à paroles:

Ivrogne verbal, elle inonde l'espace par ses flots de verbiage.

L'oiseau d'amour:

Aimant tout le monde, il roucoulera son plus beau chant nuptial pour que tout le monde l'aime.

3. LES STYLES SELON LES MODES PERCEPTUELS

Ces classifications d'individus originent des thèses sur le traitement de l'information.

Analysant la façon de recevoir de l'information et de la décoder, des auteurs comme Witkin(3) et Lafontaine(4) ont décrit des modes perceptuels. Ils n'ont pas parlé eux-même de styles d'apprentissage, encore moins de styles d'enseignement, mais ceux qui s'intéressent à la pédagogie l'ont fait en utilisant leur vocabulaire. Ils ont énoncé l'hypothèse que nous émettons un message le plus souvent

C'est ainsi que nous rencontrons parfois dans la documentation des enseignants dépendants ou indépendants de leur champ perceptuel et des enseignants auditifs ou visuels.

Les portraits tirés de Witkin et Lafontaine se ressemblent beaucoup. Les classifications comme celles-ci qui divisent le monde en pôles dichotomiques ont parfois la fâcheuse habitude d'allonger un peu indûment la liste des caractéristiques attribuables à chacun. Elles englobent ainsi un tel nombre de paramètres qu'il devient fort difficile de rattacher ces caractéristiques à la thèse d'origine et, à la limite, de distinguer les unes des autres.

4. LES STYLES SELON LES PROCESSUS INTELLECTUELS

J'ai retenu trois auteurs qui ont défini des styles d'apprentissage selon les processus intellectuels. Ils ont, de fait, reproduit les étapes de la démarche scientifique et décrit un style spécifique pour qui s'attarde de façon préférentielle à chacune de ces étapes. Il a été aussi facile pour ces typologies d'effectuer la même pirouette que pour les modes perceptuels et de parler sans plus d'ambage de styles d'enseignement.

KOLB(5)

Selon qu'on accorde une importance plus grande aux personnes par l'expérience concrète (EC) ou aux idées par la conceptualisation abstraite (CA) ou que l'on préfère l'action par l'expérimentation active (EA) à la réflexion par l'observation réfléchie (OR), on obtient quatre styles d'apprentissage selon KOLB:

Le divergeur:

Celui qui apprend du vécu, de l'expérience des gens. Intuitif, imaginatif, il est sensible au climat qui règne dans un groupe. L'enseignant de ce type proposera donc

facilement à ses étudiants des échanges de perceptions sur des thèmes qui les préoccupent comme jeunes adultes.

L'assimilateur:

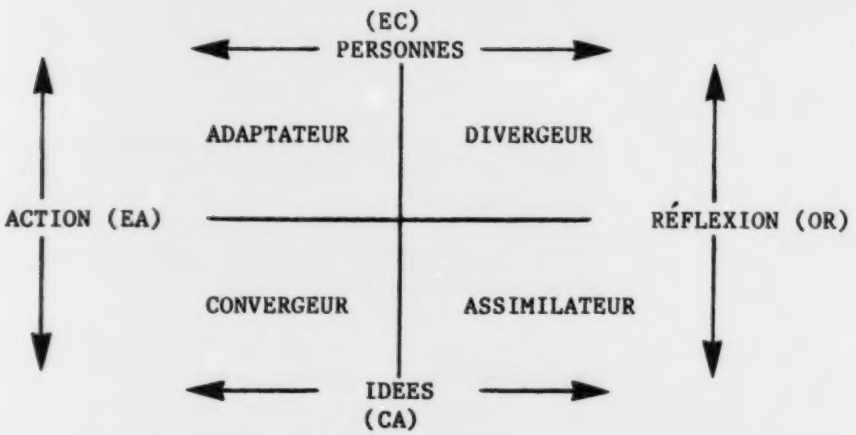
Théoricien, amateur de données organisées, c'est en présentant des modèles que cet enseignant trouvera le mieux son style d'apprentissage.

Le convergeur:

Préoccupé d'applications pratiques, c'est en expérimentant, en simulant les situations réelles que le convergeur soumettra les modèles théoriques à la dure épreuve de la confrontation.

L'adaptateur:

Contremaître des contretemps, ce touche-à-tout fera de sa classe une ruche bourdonnante. Gestionnaire d'activités concurrentes, il favorisera l'apprentissage selon des orientations individuelles.



On a associé à chacun de ces profils l'exercice privilégié de professions.

On croit, le plus souvent maintenant, que c'est la profession qui modèle le style d'un individu. A ce compte, où classe-t'on les enseignants? Dans le profil de leur formation disciplinaire spécialisée bien sûr, historien ou chimiste...

Mais quel type d'enseignant est le plus efficace? Probablement celui qui aura ajouté à son profil de base les habiletés des autres profils, puisque l'on doit reconnaître qu'un tour complet du quadrant des étapes de la démarche scientifique ne nuirait à aucune formation scolaire.

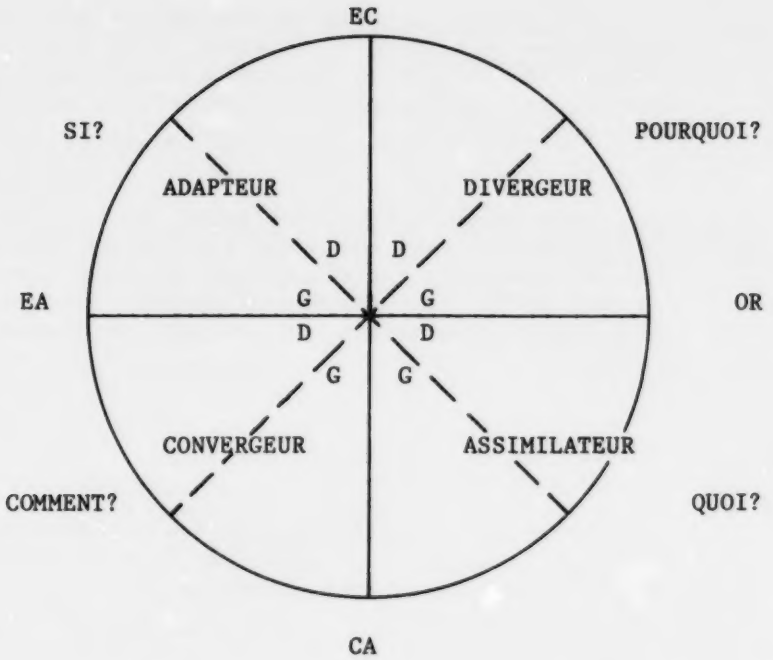
McCARTHY(6)

Cette autre représentation des styles d'apprentissage est une adaptation du modèle de Kolb en fonction de la division des hémisphères cérébraux.

Pour chacune des étapes de la démarche scientifique, les hémisphères traiteraient du problème en formulant une question significative.

Ainsi pour le divergeur, le pourquoi des choses s'impose. Cette question est analysée par l'hémisphère gauche sous un mode rationnel et par l'hémisphère droit sous un mode global, plus intuitif.

De même pour chacune des étapes ou des profils, les questions quoi?, comment? ou si? sont successivement importantes et traitées de façon différente par les deux hémisphères cérébraux (D et G).

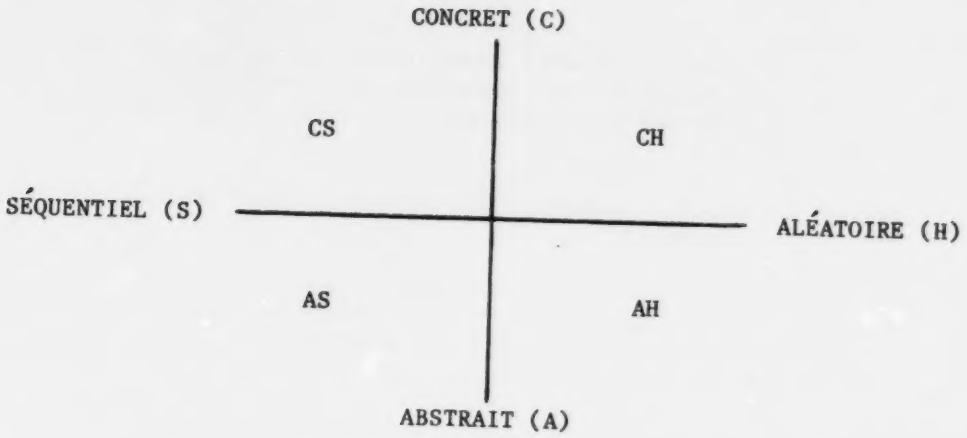


GREGORC(7)

Utilisant également les processus intellectuels pour définir des styles mais en des termes différents, Gregorc, beaucoup moins connu que ses précédents collègues, a caractérisé plus spécifiquement des styles d'enseignement.

Sur deux dimensions, perceptuelle et organisationnelle, il a lui aussi opposé des pôles dichotomiques et défini des axes.

Sur le plan perceptuel, le concret (C) contraste avec l'abstrait (A) tandis que dans le domaine organisationnel, le séquentiel (S) se distingue de l'aléatoire (H), c'est-à-dire celui qui fonctionne au hasard.

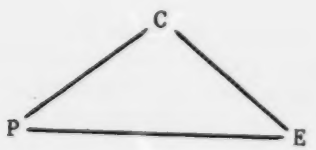


5. LES STYLES SPÉCIFIQUES À L'ENSEIGNEMENT

Des quatre typologies de styles d'enseignement que je présenterai, on peut dire qu'elles ont en commun d'avoir été élaborées sur la vision ou la conception qu'un enseignant peut avoir de son rôle.

AXELROD:

C'est la plus classique représentation de l'enseignement, mettant en relation le professeur, l'étudiant et le contenu du cours.



Selon l'importance accordée à chaque relation des trois composantes, on définit trois types d'enseignants:

Centré sur le contenu:	**le spécialiste**
Centré sur le professeur:	**le maître**
Centré sur l'étudiant:	**le facilitateur**

MANN(8)

Cet auteur, observant des collègues en classe, a identifié six types d'enseignants:

L'Expert: celui qui est prioritairement centré sur la transmission d'information;

L'Autorité: celui qui assume la responsabilité formelle de gérer les activités et de les évaluer;

L'Agent socialisant: très identifié à sa discipline, il est surtout un recruteur de la relève susceptible de s'engager dans les mêmes voies que lui;

Le Facilitateur: il se voit comme un agent d'apprentissage individuel, respectueux du rythme de chacun;

Le Modèle: préoccupé avant tout des valeurs à transmettre, il s'efforce de les vivre lui-même le plus intégralement possible;

La Personne: en relation d'égalité avec les étudiants, il croit que l'enseignement satisfait des besoins mutuels.

Cet auteur a aussi élaboré une intéressante typologie d'étudiants qu'il est possible de mettre en relation avec sa typologie des enseignants.

AUTEUR INCONNU:

Également en six catégories, cette typologie dont j'ai malheureusement égaré le nom du concepteur, présente l'enseignant dans ses différents rôles auprès des étudiants:

Le Maître: le personnage à vocation, celui qui éduque;

Le Diplômé: il transmet le savoir de sa discipline spécialisée;

Le Praticien: il se concentre sur les savoir-faire;

Le Technicien: spécialisé dans un système éprouvé, il enseigne une méthode;

Le Concepteur de démarches d'apprentissage: il est centré sur la progression des étudiants;

Le Facilitateur de démarches de changement: il s'investit dans la transformation des situations.

FISHER-FISHER(9)

Présentée comme une véritable typologie d'enseignants, cette classification offre en principe une façon différente de voir les choses.

Cette typologie compte aussi six catégories qui se définissent bien par elles-mêmes:

L'orienté sur la tâche;

Le planificateur coopérant;

Le centré sur l'étudiant;

Le centré sur le contenu;

Le centré sur l'apprentissage;

L'enthousiaste.

Cette dernière typologie illustre bien une difficulté majeure fréquemment rencontrée lorsque l'on tente de classifier une diversité de situations ou d'individus. Il arrive qu'il manque de cohérence interne dans l'organisation, que les catégories ne soient pas mutuellement exclusives ou que, comme dans celle-ci, on n'utilise même pas une même variable pour décrire les individus que l'on veut cataloguer.

On pourrait encore citer d'autres typologies, par exemple celle que l'on peut construire en utilisant les populaires "climats pédagogiques" et retrouver ainsi des professeurs autocratiques, démocratiques ou du genre laisser-faire, mais là s'arrêtera mon investigation.

CONCLUSION

La documentation sur les styles d'enseignement n'abonde pas véritablement(10). Ce sont plutôt les classifications de toutes sortes qui dominent, celles qui vous cataloguent selon vos valeurs, vos attitudes, vos rôles, vos fonctions, vos processus, la gamme de vos traits de personnalité, etc.

A quoi servent ces typologies, quelle est l'utilité de ce concept de style d'enseignement?

D'abord, à reconnaître l'existence de la diversité puis certainement, à respecter cette diversité. L'éloge des

différences individuelles ne peut qu'inciter à développer ses forces et à combler ses lacunes.

Si l'on admet que chaque individu développe un style qui le caractérise et qui persiste dans le temps, on souhaitera respecter cette spécificité. Il devient bien tentant alors de penser regrouper les individus par affinités. Le "pairage" des étudiants et des professeurs fait l'objet actuellement de plus d'une recherche(11). Faut-il favoriser le couplage des semblables pour une communication plus harmonieuse ou celui des dissemblables pour un apprentissage d'habiletés nouvelles? Le débat fait rage.

L'impossibilité actuelle de mesurer l'impact réel des styles individuels sur un apprentissage significatif nous oblige à beaucoup de prudence et même de réserve dans les prises de position.

Cette réflexion a toutefois l'immense avantage de nous obliger à préciser notre conception de l'enseignement, à définir avec plus de précision les tâches professionnelles et les compétences nécessaires pour exercer ce métier. Elle nous oblige à parler de l'efficacité de l'enseignement.

Le "bon prof.", B. Grégoire, p. 68; P. Forcier, p. 106.

La recherche en pédagogie a bien évidemment fouillé le sujet, mais Bernard Morin a candidement présenté au début de ce colloque une liste tout aussi impressionnante que tout ce que j'ai lu à ce jour des caractéristiques d'un professeur apprécié:

enthousiasme,
amour du métier, de sa discipline,
communication,
disponibilité,
structure,
explications claires,
applications réelles,
questions fréquentes,
examens annotés.

En cultivant ces comportements, je ne sais pas si vous aurez développé un "style", mais vous aurez certainement assuré votre efficacité.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ces analogies ne sont pas tirées d'un auteur en particulier. C'est simplement une liste élaborée au fil des trouvailles.

2. Ces caricatures de comportements d'enseignants ont été décrites dans Contact. Les quatre premières minutes d'une rencontre, Léonard et Nathalie Zunin, Les Éditions de l'Homme, Montréal, 1975, p. 278-279.

3. La transposition des thèses de Witkin aux styles d'enseignement est présentée dans Pat Burke Guild, Stephen Garger, Marching to Different Drummers, Educational Leadership, 1985, 109 p.

4. Outre les trois volumes publiés par des collaboratrices du Dr. Raymond Lafontaine sur l'univers des auditifs et des visuels, Ivon Robert, professeur de psychologie au Collège du Vieux Montréal a publié une série de fascicules sur les applications pédagogiques de cette thèse.

5. Au Québec, un des écrits qui présente le mieux l'approche de Kolb applicable en classe est celui de Bernard, H., Cyr, J.M., Fontaine, F., L'apprentissage expérientiel, Service pédagogique, Université de Montréal, 1981. (voir aussi la référence no 3)

6. Cette typologie a aussi été décrite dans la même publication que la référence 3 sur Witkin.

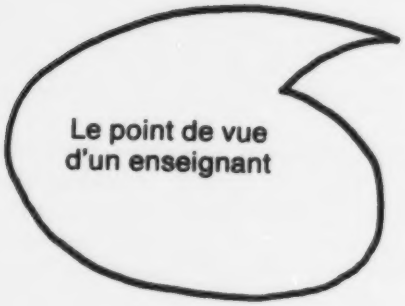
7. Cette typologie se retrouve dans: "Matching Teaching and Learning Styles", in Theory and Practice, vol. XXIII, no 1, Winter 1986, 81 p.

8. Bergquist, W, Philips, S. A Handbook for Faculty Development, Ed. Gary Quehl, 1978, chap. 2, p. 9-19.

9. Fisher, B.B., Fisher, J. Styles in Teaching and Learning, Educational Leadership, January 1979.

10. Provencher, G., Les styles d'enseignement. Ce qu'en disent les recherches. Vie Pédagogique, 17 mars, 1982, p. 4-7.

11. Voir la référence no 7.



Claude Lizotte
Enseignant au
Collège de Limoilou

J'enseigne au collégial depuis vingt ans. Et à moins que bien des choses changent, j'y enseignerai encore quinze ans. Pour le meilleur et pour le pire. J'aimerais partager avec vous quelques réflexions sur l'enseignement au collégial.

Après avoir préparé un doctorat en Sciences des Religions à Strasbourg, j'enseigne l'Histoire des Religions au Cégep de Limoilou. Le domaine des religions constitue un univers passionnant qui permet de rejoindre l'humanité et l'humain dans ses fondements culturels, religieux, historiques les plus riches et les plus significatifs. Depuis vingt ans, j'essaie de faire partager à mes étudiants la passion que j'ai pour ce secteur du savoir humain. Y suis-je parvenu? Et à quelles conditions?

Communiquer un enthousiasme, une passion, A. Condamin, p. 19; M. Poirier, p. 28, 32.

Mon objectif a toujours été d'apporter de l'information culturelle de qualité et de donner à mes étudiants les outils nécessaires à une bonne compréhension du monde actuel, pour en découvrir les richesses et les problèmes, pour mieux connaître et comprendre l'Homme éternel. Je veux aussi que l'information transmise rende l'étudiant plus critique, plus autonome au plan intellectuel, capable de choix et de décisions éclairés.

Apprentissage de l'autonomie, B. Grégoire, p. 65; P. Forcier, p. 105.

Mon problème est de vivre et de travailler dans une société québécoise où la culture et le sens de l'histoire ne comptent pas parmi les priorités gouvernementales ou sociales. Je souffre de l'absence d'un projet éducatif où la culture occuperait la place qui lui revient. Accumuler des crédits ne donne pas automatiquement une formation fondamentale. Accumuler des crédits dans des disciplines rentables ne donne pas automatiquement un homme ou un citoyen heureux et ouvert sur le monde dans lequel il devra passer toute son existence.

Puisqu'il n'est pas possible de changer du jour au lendemain le système, voyons comment il est possible d'atteindre ces objectifs dans le cadre actuel. Il faut, dans un premier temps, redécouvrir la vraie nature de nos étudiants.

Un certain portrait de nos étudiants

Les faiblesses des étudiants,
M. Poirier, p. 29;
R. Grégoire, p. 76;
D. Lefebvre, p. 80;
J. Dufresne, p. 113;

Je me ferai l'écho de tous en disant qu'ils nous arrivent du secondaire assez démunis. Ils ne savent pas lire; ils ne savent pas écrire, ils ne savent pas penser. Ils ne savent pas pourquoi Napoléon a fait guillotiner Louis XVIII, ils sont incapables de situer le Liban sur une carte géographique, même s'ils regardent les nouvelles télévisées chaque soir. Ils savent tout de rien, ou rien de tout. De plus, ils sont peu motivés à en savoir plus. Ils sont désintéressés de la chose politique. Leur vocabulaire est pauvre. Beaucoup ne savent pas ce que signifie le mot "**contemporain**", et pour certains, "**le communisme**" constitue l'une des trois religions monothéistes. De plus, les observateurs s'entendent pour dire que la situation se détériore sans cesse. Sommes-nous au creux de la vague? Probablement pas.

Une façon différente de voir la réalité

Ce tour d'horizon pessimiste est-il objectif? Tient-il compte de tous les aspects du problème? Il est probablement marqué par une tendance qu'a toujours eue l'humanité à embellir le passé, à juger durement le présent et à prévoir un désastre pour le futur.

Les Anciens ont tous embelli le passé, en parlant de Paradis terrestre, d'Age d'or, du bon Vieux Temps. Nous avons, de la même façon, embelli nos étudiants passés, en nous souvenant des meilleurs et en oubliant les autres.

Les Anciens jugeaient durement le présent. Nous faisons la même chose, en déplorant les faiblesses de nos étudiants et en oubliant leurs richesses.

Les Anciens faisaient intervenir le Déluge comme solution ultime pour laver les problèmes. Nous comptons sur

les grandes réformes pour régler les problèmes mentionnés plus tôt.

Acceptons pour un temps de sortir de ce schème de pensée, et abordons autrement le problème que nous pose notre clientèle étudiante.

Il y a 25 ans, à cause de l'inévitable sélection opérée par des collèges classiques trop peu nombreux pour accueillir toute la clientèle potentielle, le calibre des étudiants fréquentant des collèges était probablement supérieur à ce qu'il est aujourd'hui. Toutefois, il faut se rappeler que si l'on considère le calibre de la population scolarisable à chacune de ces époques, personne n'a quoi que ce soit à envier à l'autre.

La différence majeure réside dans le fait qu'aujourd'hui tous ceux qui le veulent peuvent fréquenter le cégep. Les étudiants plus doués y sont encore, accompagnés de ceux qui, pour une raison ou pour une autre, ont plus de difficultés à apprendre ou n'ont pas d'intérêt marqué pour la culture ou la connaissance. Le calibre moyen de nos groupes d'étudiants nous paraît alors à la baisse, et nous risquons d'oublier que plusieurs étudiants possèdent des ressources exceptionnelles souvent supérieures à celles de nos bons étudiants du passé.

Un aspect important du problème

Nous avons aussi tendance à oublier qu'il est très difficile pour un enfant de dépasser le niveau de scolarisation de ses parents. Dans les collèges classiques d'antan, le problème se posait peu: les étudiants étaient souvent issus de familles hautement scolarisées. La réalité est bien différente aujourd'hui. En démocratisant l'enseignement, nous ouvrons l'école à des jeunes issus de familles peu scolarisées, pour qui culture et science ne signifient pas grand-chose. L'étudiant issu de ces familles ne recevra généralement pas grand encouragement de la famille, et sera peu porté à s'intéresser à des choses dont il n'a jamais entendu parler à la maison. La scolarisation d'un peuple ne peut se faire d'un seul coup. Il faut respecter le temps, ou utiliser le petit livre rouge de Mao.

Enfin, nous avons tendance à juger durement le français parlé par nos étudiants, et le manque de rigueur de leurs raisonnements. Je me console en constatant que la plupart de mes étudiants de Limoilou s'expriment mieux que les députés de nos assemblées parlementaires que nous pouvons observer sur le petit écran, et que leurs raisonnements n'ont rien à envier à ces élus du peuple. Pourquoi être plus critique pour nos adolescents que pour bien des hommes politiques et des annonceurs de la radio et de la télévision?

Le problème des contenus

Vu la composition pluraliste et démocratique de nos groupes d'étudiants, quel genre de contenu devons-nous proposer? Il y a deux avenues possibles: nous pouvons transmettre un savoir de qualité qui risque de demeurer hermétique pour plusieurs. Nous pouvons aussi diluer nos contenus pour que presque tous comprennent.

Probablement sans en être conscients, ou sans l'avoir vraiment voulu, nous avons choisi la deuxième avenue. Le résultat est paradoxal: statistiquement, plus de gens possèdent des connaissances générales et une certaine culture, mais pratiquement, la présence dans notre société de gens cultivés, capables d'éclairer, de guider, de faire progresser la nation est menacée. Sans être élitiste, il faut une élite, sans quoi une nation disparaît comme nation. Pensons au peuple maya.

Mes choix personnels

Je me refuse...

...s'adapter, R. Grégoire, p. 77.

Je me refuse à choisir l'une ou l'autre avenue. J'essaie de les privilégier toutes les deux.

En partant du principe qu'un petit verre est aussi plein qu'un grand verre, j'essaie de proposer à mes étudiants des contenus très riches apportant beaucoup d'information à ceux qui ont les structures intellectuelles pour l'emmagasiner.

En soignant la présentation de façon à ce que les personnes moins avides de culture sachent reconnaître l'essentiel et puissent s'en inspirer, je réponds ainsi aux besoins de tous.

Je considère toujours les 45 heures passées avec un groupe comme une introduction: le vrai cours sera leur vie tout entière. Je privilégie donc l'apprentissage d'outils de travail, pour que tout au cours de sa vie, l'étudiant soit capable d'analyse et de synthèse, guidé par un esprit critique sûr.

Ce qui semble rester de mon enseignement après vingt ans

J'ai la chance d'être resté en contact avec un bon nombre de mes étudiants et il n'est pas de semaine sans que l'un ou l'autre me reconnaisse et vienne me parler. Je profite habituellement de ces "retrouvailles" pour tenter de voir ce qui reste de l'enseignement que j'ai voulu leur transmettre.

Les réponses sont assez stéréotypées: tous évoquent le souvenir de cours très intéressants, des nombreuses diapositives visionnées, des récits que je leur faisais de mes voyages. Puis, il me parlent de leurs réalisations personnelles faisant suite au cours: rencontres inter-culturelles ou inter-religieuses, voyages, etc.

Or il se passe là un phénomène qui m'échappe un peu: je n'ai jamais raconté mes voyages en classe et les diapositives projetées ont toujours été utilisées pour illustrer et supporter le contenu intellectuel du cours. Par contre, il est vrai que j'ai toujours essayé de rendre mes cours captivants et d'être très près des étudiants.

Ce qui arrive peut sans doute s'expliquer ainsi: le contenu strictement intellectuel transmis lors du cours a été depuis longtemps assimilé, digéré, pour ne pas dire oublié. Par contre, les habiletés et le goûts nouveaux suscités par mes cours se sont cristallisés autour des anecdotes ou des diapositives proposées en classe et cette semence a germé et donné des fruits.

Tout ceci souligne l'importance d'une pédagogie incarnée, où la relation professeur-étudiant est cordiale. Au fil des ans, j'en suis venu à insister davantage sur des objectifs de formation, sans pour autant négliger les contenus. Les contenus sont au service des objectifs.

Mes objectifs

Je termine en indiquant quels sont mes principaux objectifs.

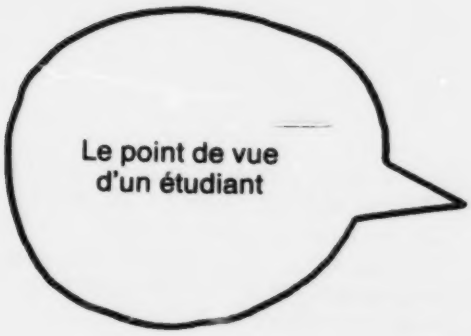
Communiquer un enthousiasme, une passion,
A. Condamin, p. 19;
M. Poirier, p. 28, 32.

Je veux ouvrir mes étudiants à la culture, à la connaissance, à l'histoire, aux grandes traditions religieuses. Je veux les rendre capables de rêver et de réaliser leurs rêves. Je veux leur donner le goût de voyager et de découvrir de nouvelles civilisations.

Je veux leur donner le goût du mot juste, de la connaissance exacte, de la découverte intellectuelle. Je veux qu'ils soient des citoyens autonomes, renseignés, plus ouverts que monsieurs et madame Tout-le-monde que l'on peut entendre sur les lignes ouvertes radiophoniques, et qui sont les reflets fidèles de la culture et de l'ouverture de notre société. Enfin, je veux les vacciner contre les vendeurs d'illusion qui s'enrichissent en publiant livres, revues et films sur les prétendues grandes énigmes de l'univers.

Et l'avenir...

Compte tenu du plaisir que j'éprouve à transmettre des contenus à caractère culturel, compte tenu des relations étroites qui se créent au fil des ans avec un bon nombre d'étudiants et d'étudiantes, conscient d'être assez souvent le professeur qui a marqué et orienté le cheminement intellectuel d'un étudiant, je puis dire, après 20 ans d'enseignement, que je fais toujours partie du faible pourcentage de travailleurs qui gagne sa vie en faisant chaque jour un travail qu'il adore.



Bernard Grégoire
Étudiant au
Collège de Sainte-Foy

Face au thème du colloque de cette année, c'est en tant qu'étudiant que je viens exposer mes vues sur l'eneignement en général, mais aussi plus spécifiquement sur l'enseignement dispensé au niveau collégial.

Avant d'aller plus loin, il est bon de préciser que le point de vue que j'apporte est celui d'un étudiant adulte, c'est-à-dire de quelqu'un qui a fait un retour aux études après un arrêt de quelques années. Cette expérience a eu pour effet de modifier considérablement mes attitudes et ma motivation face aux études; elle m'a aussi amené à être plus critique face à l'enseignement que j'ai reçu.

Si on se reporte à des théories très générales, je dirais d'abord que l'école est un contexte de transmission de connaissances, un moyen qu'on se donne pour approfondir nos connaissances, soit de façon générale, soit de façon plus spécifique. Dans le concret, on réunit en un lieu commun un groupe d'individus qui cherchent à soutirer (j'allais dire "siphonner"...) le plus d'informations possible d'un nombre plus restreint de personnes qui, elles, possèdent justement les connaissances "convoitées".

Ce qui fait toutefois la particularité du cégep, bien au-delà de l'information qui y est transmise, c'est qu'il correspond à un moment important du développement de la personne. Ce n'est plus à des adolescents que vous vous adressez mais bien à de jeunes adultes, avec tout ce que cela comporte, pour les aider à prendre des responsabilités, à devenir autonome, à s'initier à différentes méthodes de travail, à s'éveiller à la recherche, à la "curiosité intellectuelle", etc... Il est important d'en parler parce que c'est la première fois que la personne sera laissée de cette façon à elle-même et cela aide aussi à mieux comprendre le contexte dans lequel vous, les professeurs, avez à évoluer. Si je me

Apprentissage de l'autonomie, C. Lizotte, p. 59; P. Forcier, p. 105.

reporte à il y a quelques années, je me souviens encore des changements qu'a provoqués le passage du secondaire au cégep. C'était délaisser un milieu où tout était encadré, défini, pour un autre, où, dorénavant, j'aurais à m'engager plus directement. L'avantage de cette nouvelle expérience, c'est que de cette façon, je suis plus susceptible de rejoindre mes intérêts et d'être rejoint dans mes attentes. Et c'est là, pour moi l'essence même de la pédagogie: de quelle façon peut-on rejoindre l'étudiant dans ses attentes de connaissances?

De mon côté, je peux dire qu'en revenant aux études, j'ai été quelque peu DÉSILLUSIONNÉ par l'enseignement que j'ai reçu. Je m'attendais à plus. Il est vrai que je n'avais pas la même motivation, que j'étais plus ouvert et déterminé, mais il aurait été combien intéressant de sentir cette même attitude de la part de ceux qui fournissent l'information.

Une des choses, sinon la chose qui m'a le plus frappé en revenant, c'est de voir comment qualification professionnelle et compétence pédagogique ne vont pas forcément de pair. Et ici, je fais une distinction fondamentale entre les deux. Je n'ai jamais remis en cause les qualifications d'un professeur. (Dans mon cas, ce sont des ingénieurs forestiers et ils possèdent tous plus de connaissances dans leur domaine que moi), mais après deux ans je peux dire qu'il en est autrement en ce qui a trait à la compétence. Ça je l'ai remis en question bien des fois. Par compétence, j'entends "L'APTITUDE À TRANSMETTRE", la capacité d'un individu de faire passer et de BIEN faire passer un message à un auditoire. La façon et les moyens que l'on prend pour faire passer ce que l'on sait sont aussi importants que le message en soi.

C'est ici que vient se greffer la notion de communication. Pour moi, ENSEIGNER AU CÉGEP, c'est d'abord et avant tout COMMUNIQUER et il ne suffit pas de porter le titre de professeur, pour savoir communiquer. Je n'ai certes pas de "leçons" à donner sur la communication mais je veux juste rappeler combien cette notion m'apparaît importante.

S'il est vrai que les étudiants, de par leur attitude, peuvent stimuler un professeur dans sa tâche, l'inverse est tout aussi vrai. En effet, c'est l'aptitude d'un professeur à communiquer avec ses étudiants qui déterminera dans une large mesure le taux de réussite (au sens large). J'irais même

jusqu'à dire qu'à chaque fois que je commence une nouvelle session, j'attribue un certain pourcentage de ma note finale au professeur, c'est-à-dire à la façon qu'il aura de s'exprimer, de me fournir les explications, à sa disponibilité, à son aptitude à communiquer quoi! C'est énorme car c'est comme si malgré toute la détermination du monde, il y avait une partie du résultat qui ne relevait pas de moi.

Le goût, la passion d'enseigner, P. Forcier, p. 107; J. Dufresne, p. 124.

Il y a aussi un autre point sur lequel j'aimerais insister: c'est le goût de la profession. Pour moi, un bon professeur, c'est quelqu'un d'intéressant, mais il est utopique de penser qu'il puisse m'intéresser si je ne sens pas d'abord qu'il aime ce qu'il fait. Avec la compétence (associée à la communication), c'est aussi une des premières exigences que je formule à l'endroit d'un professeur, celle de sentir qu'il aime ce qu'il fait et PREND PLAISIR À COMMUNIQUER ses connaissances. C'est déterminant sur la qualité de l'enseignement. Ce n'est certes pas écrit textuellement dans une "description de tâche" mais ça fait néanmoins toute la différence entre donner un cours pour donner un cours et donner un cours parce qu'on aime sa matière et le travail qu'on fait.

Ainsi donc, en plus de nous transmettre de l'information vous pouvez nous donner le goût, à nous aussi, de pousser plus loin et de connaître davantage. Vous pouvez donc être en quelque sorte des "DÉCLENCHEURS". De toute façon, nous ne pouvons faire autrement que de nous situer face à votre matière, à ce que vous êtes, et à l'image que vous projetez d'elle.

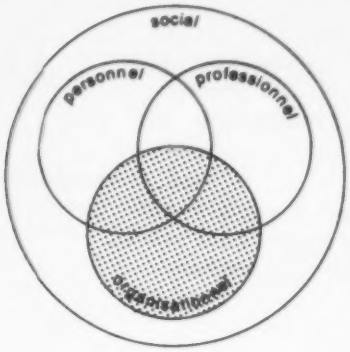
Ce n'est pas une coïncidence si le cours que j'ai le plus apprécié en foresterie correspondait aussi au professeur que j'ai trouvé le plus intéressant. Il m'a donné le goût de pousser plus loin mes connaissances et mes interrogations et ce, même si le contenu de la matière était en soi fort complexe. Il aimait ce qu'il faisait (ça se voyait), connaissait très bien sa matière, s'expliquait avec beaucoup de clarté, alimentant ses interventions d'exemples afin de faire un lien entre ce qu'il énonçait et la réalité, était dynamique et enthousiaste dans son enseignement, bref, tout ce qu'il faut pour toujours garder l'attention et susciter l'intérêt des étudiants.

Le "bon prof.", S. Ducharme, p. 55; P. Forcier, p. 106.

A partir de cet exemple précis, je peux en venir à tracer le profil général de 2 types de professeurs: le "straight" et "l'innovateur". Le premier se "contente" souvent du minimum, donne des cours magistraux, quelques travaux ou exercices, des examens et c'est tout. L'autre, par contre, sera plus actif et s'impliquera davantage dans le processus d'apprentissage des étudiants. Je dis "innovateur" parce qu'il profitera de chaque situation qui s'offre à lui pour faire passer son message et ainsi VARIER LES STIMULI (notion fort importante). Ca revient à ce que j'écrivais au début: "la façon de passer un message devient LE message". Une discussion entreprise avec quelques étudiants à la fin d'un cours, des exemples pris à partir d'expériences personnelles, des commentaires et du feed-back lors de la correction d'un travail ou d'un examen (soulever les points forts, les points faibles), voilà quelques situations qui rendent un enseignement DYNAMIQUE et efficace.

Devant un thème aussi large que celui de cette année (Enseigner au cégep), il est difficile de conclure et j'ai souvent l'impression que tout n'est jamais tout dit. Je m'en rends bien compte en écrivant ces lignes... Je suis cependant conscient que les points que j'ai abordés ici sont ceux qui pour moi, apparaissent importants; s'ils peuvent servir de POINT DE DÉPART DE RÉFLEXION à celui qui les lit, je considère avoir atteint mon objectif.

3 ...dans un collège...



Les enseignants ne sont évidemment pas des travailleurs autonomes. Ils doivent exercer leur fonction avec d'autres personnes, à l'intérieur d'un établissement scolaire. Ils font partie d'une organisation et la vie organisationnelle a une incidence considérable sur leur enseignement.

Les politiques, les règles et procédures, la hiérarchie, les types de regroupements et plus subtilement ce qu'on appelle la culture organisationnelle sont autant d'éléments qui encadrent les actions. En même temps que l'organisation fournit des ressources de toutes sortes, destinées à faciliter le travail, elle impose aussi des limites. Il importe de noter ici que l'incidence de la vie organisationnelle sur la tâche peut être perçue très différemment selon les personnes. Un tel verra, dans la coordination avec ses collègues, une source d'enrichissement et de perfectionnement alors que pour un autre elle sera une pure perte de temps qui l'empêche de faire des choses utiles. Tel enseignant s'inspirera des politiques institutionnelles pour orienter son action alors que tel autre ne verra dans ces mêmes politiques qu'une limite à son autonomie professionnelle.

L'étude du Conseil des Collèges sur la pratique professionnelle des enseignants de cégep nous fait voir que les aspects organisationnels de la condition enseignante ne semblent pas des plus satisfaisants. Dans le compte rendu qu'il fait de cette étude, Réginald Grégoire met en évidence la solitude que vivent beaucoup d'enseignants dans leur collège.

Denis Lefebvre constate aussi cette solitude; il souligne de plus la lourdeur de la vie organisationnelle. Il met cependant en évidence des signes d'un nouveau dynamisme et nous invite à chercher des voies qui pourraient rendre la vie dans les collèges plus satisfaisante.

José Caraghiaur, pour sa part illustre bien la solitude d'une jeune enseignante qui "débarque" dans un collège et qui, faute d'un encadrement suffisant, doit apprendre une bonne partie des rudiments du métier par elle-même.

Enfin, Lorraine Archambault, Nicole Boutin et Noëlla Robert donnent un exemple de la façon dont une organisation peut à la fois encadrer le travail des enseignants et respecter l'autonomie professionnelle.

Étude de la pratique professionnelle des enseignants de cégep ou l'autre cégep

Réginald Grégoire
Consultant
Réginald Grégoire Inc.

Cet exposé a comme base de référence un rapport de recherche publié en mars 1986 et intitulé Étude de la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes de cégep ou L'autre cégep(1). Son plan, de même que son approche, reflètent les exigences propres à la section du colloque de l'AQPC à l'intérieur de laquelle il s'inscrit, soit celle des "capsules documentaires".

De fait, ce bref exposé comprend deux parties. La première porte sur les principales sources documentaires qui ont servi à préciser le sens et le contenu de la recherche déjà mentionnée sur les enseignants et, par la suite, à éclairer l'analyse et l'interprétation des données recueillies. La seconde attire l'attention sur quelques-unes des conclusions générales qui ressortent du rapport rendu public.

1. Les sources documentaires

Le rapport ci-haut cité contient un chapitre substantiel sur les études qui, depuis la création des cégeps, en 1967, jusqu'au début de 1985, ont été publiées sur un aspect ou l'autre de la pratique professionnelle des enseignants réguliers de ces établissements. La "revue" proposée est à la fois analytique et synthétique, en ce sens que l'apport particulier de chacune des études retenues est dégagé et que l'ensemble de ces éléments fort variés est ordonné à l'intérieur de grands thèmes: la tâche, l'hétérogénéité du corps professoral, les caractéristiques de certaines disciplines ou spécialisations, etc. Cette revue comprend en priorité des études qui ont une composante empirique, mais elle inclut aussi quelques essais plus libres.

Ce chapitre s'inspire largement de la vaste recherche documentaire effectuée par Guy Dessureault, en l'occurrence l'un des auteurs de l'ensemble du rapport sur les enseignants, et publiée en trois tomes par le ministère de l'Éducation(2). Cette recherche, qui résume, analyse et commente 231 écrits, a cependant, pour l'occasion, été remise à jour. Aussi, compte tenu des impératifs particuliers à l'étude en cause sur les enseignants, la sélection des documents a été reprise selon des critères sensiblement plus rigoureux. Au bout du compte, le chapitre III du rapport sur la pratique professionnelle des enseignants de cégep a retenu une quarantaine de documents(3). Dans la plupart des cas, ceux-ci se présentent comme des "rapports", mais quelques thèses et trois articles parus dans autant de revues différentes y figurent également. Cette recherche documentaire, il convient peut-être de le signaler, n'a pas tenu compte des articles publiés dans des journaux ou des magazines.

Les résultats obtenus à la faveur de ce long processus (tout compris, il s'est étendu sur plus de cinq ans) permettent de tirer au moins trois conclusions:

a) La première est qu'il existe quelques centaines d'écrits qui, en tout ou, le plus souvent, en partie, peuvent être considérés comme des analyses ou des réflexions portant sur l'un ou l'autre aspect de l'enseignant de cégep. Ajoutons que ces documents sont d'un accès relativement facile, la plupart étant réunis et classés au centre de documentation du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), à Montréal.

b) Cependant, tantôt pour une raison et tantôt pour une autre, rares sont les auteurs qui osent prétendre à la généralisation de leurs conclusions. Au total, il faut bien le constater, les études approfondies, de quelque nature que ce soit, sont peu nombreuses. Ainsi, en relation avec la pratique professionnelle de l'enseignant de cégep (entendue dans un sens très large), on pourrait difficilement en citer plus de trois ou quatre qui s'appuient sur des données recueillies auprès d'un échantillon représentatif de l'ensemble des enseignants réguliers de cégep. Par ailleurs, si on pense plutôt aux études similaires

qui, depuis 1967, ont porté sur les enseignants d'une discipline ou d'une spécialisation (philosophie, français, soins infirmiers ou autre), on pourrait, au mieux, en ajouter cinq ou six.

Certains trouveront peut-être ce survol sévère. D'autres, au contraire, le jugeront sans doute généreux. Non sans quelque raison. Ainsi, par exemple, dans un article publié en 1984 dans la revue Prospectives, le sociologue Pierre Dandurand effectue un "tour de piste" sur la recherche en sociologie de l'éducation réalisée au Québec au cours de la période d'une douzaine d'années qui a précédé. Il cite de nombreux travaux de tous genres, mais il n'en signale aucun qui touche, même partiellement, les enseignants de cégep. Évidemment, la sociologie n'est pas le tout de la recherche et on peut toujours se dire qu'un article similaire publié sur la recherche en psychologie ou en pédagogie durant la même période aurait mis en évidence - ou mettra éventuellement en évidence - un bilan différent...

c) Au Québec, dans le domaine de l'éducation, voire dans celui des sciences humaines en général, sur un sujet semblable à celui qui nous occupe ici, il est plutôt rare que nous disposions d'un relevé et d'une analyse aussi systématiques et aussi poussés sur les travaux réalisés antérieurement. En ce moment, aussi bien ceux qui veulent faire le point sur la situation ou entreprendre de nouvelles recherches sur l'enseignant de cégep que ceux qui jugent l'heure venue de passer à l'action peuvent se reporter rapidement à un matériel de base dont il est relativement facile de prendre la mesure exacte. A partir du rapport publié par le Conseil des collèges et, au besoin, en effectuant les retours appropriés aux documents originaux, il s'avère possible, dans une large mesure, de saisir une évolution, d'étayer des hypothèses, de dégager des voies d'action ou d'élaborer des solutions concrètes. Ce rapport, comme l'étude elle-même qui est à son origine, prend donc place, on le voit, dans la continuité d'un effort de prise de conscience, de clarification et d'explicitation, avec l'ambition d'aller au-delà de ce qui pouvait être considéré comme déjà acquis.

Faute de temps et de moyens, les auteurs de ce rapport n'ont pas, loin de là, procédé à un relevé aussi exhaustif des études qui ont été menées à terme ailleurs au Canada ou à l'étranger auprès d'une population équivalente. Il y a lieu, toutefois, de mentionner trois de telles études, deux françaises et une américaine, qui se sont avérées particulièrement utiles et stimulantes. La première se présente comme un vaste reportage et s'intitule Tant qu'il y aura des profs(5) et la seconde constitue plutôt un essai (à vrai dire deux essais!) dont le titre principal est Voulez-vous vraiment des enfants idiots?(6). Quant à l'étude américaine, qui porte à la fois sur l'école primaire et le "high school", elle est essentiellement empirique et a été réalisée auprès d'un échantillon et avec un déploiement de moyens qui, comparés aux nôtres, apparaissent tout simplement fantastiques. Le volume qui résume l'essentiel des résultats de cette enquête sur le terrain a comme titre A Place Called School(7). Malheureusement, il ne nous a pas été possible d'approfondir et d'exploiter les annexes techniques les plus pertinentes qui accompagnent ce rapport (au total, il y en a 35!). Pourtant, ne serait-il pas souhaitable que quelqu'un, au Québec, regarde attentivement ce qui, dans cette étude, se rapporte aux enseignants des "senior high schools"? Comme mot de la fin à cette première partie, je me permets de lancer l'idée, avec l'espoir qu'un esprit avisé pourra consacrer à une telle tâche le temps nécessaire.

2. Quelques conclusions générales

Le rapport dont je dégage ici quelques conclusions générales s'appuie sur des entrevues individuelles semi-dirigées, d'une durée moyenne de plus de deux heures, effectuées au printemps de 1985 auprès d'un échantillon représentatif de 19 cégeps et, à l'intérieur de ceux-ci, de 201 enseignants à temps complet (ayant un statut de permanents ou de non-permanents). Pour saisir dans toutes leurs dimensions les affirmations qui suivent, je ne saurais trop instamment inviter le lecteur à se reporter au texte original; en effet, en l'absence de plusieurs des données précises qui les fondent, certains des propos tenus ici pourraient en étonner quelque-uns ou ne pas être saisis dans toute leur portée.

Voyons d'abord ce qui en est concernant le cégep comme tel. Le cégep que les enseignants décrivent et vivent concrètement est une institution qui leur demeure largement étrangère et à laquelle ils ne s'identifient à peu près pas. Voyons quelques faits, parmi d'autres:

- 18% n'ont eu aucun échange (personnel, lors de réunions ou par des documents) avec l'administration de leur cégep au cours du mois précédant l'entrevue;

- environ 25% ignorent à peu près tout concernant l'existence et, a fortiori, l'action, dans leur propre établissement, d'une commission pédagogique ou d'un autre organisme similaire;

- 12% disent n'avoir aucun cercle de relations professionnelles à l'intérieur de leur cégep;

- 12% ont, à toutes fins pratiques, déjà "quitté" le cégep et un autre 52% peut être considéré comme étant dans l'expectative ou "en recherche";

- ce qui intéresse d'abord les enseignants de cégep, c'est la discipline ou la spécialisation qu'ils enseignent; presque tous signalent, de diverses façons, que telle est l'une de leurs toutes premières préoccupations et que c'est elle qui les "soutient". Le sentiment d'apporter quelque chose aux étudiants ou le désir d'entrer en contact avec eux vient en second. Tout le reste - syndicat, commission pédagogique, cégep, collègues autres que ceux de la même discipline ou de la même spécialisation, voire département - ne figure qu'en fond de scène, dans une zone plus ou moins tranquille de la conscience.

Toutefois, en parallèle au cégep institutionnel et officiel, il existe une sorte de "cégep des enseignants", assez mal défini et non avoué comme tel, qui emprunte des formes multiples (y compris dans la prestation comme telle de l'enseignement) et dont la manifestation la plus frappante est sans doute cette multitude de comités et de groupes qui, à l'intérieur ou à l'extérieur du départe-

ment, réunissent quelques enseignants. Ces groupes, qui suscitent beaucoup d'intérêt chez leurs participants, se constituent autour des objectifs et des sujets les plus variés: un cours, une méthode pédagogique, un nouveau manuel, la participation à un colloque, un problème particulier avec un étudiant, un simple soutien mutuel, etc.

Si on regarde maintenant la situation à partir des enseignants eux-mêmes, la première impression est plutôt favorable. En effet, les enseignants de cégep sont des personnes encore relativement jeunes (autour de 40 ans en moyenne), expérimentées (la moitié ont une expérience de plus de 12 ans dans l'enseignement) et, dans environ 80% des cas, ayant comme diplôme au moins un baccalauréat ou l'équivalent(8). On remarque aussi, entre autres, que la représentation féminine (32%) est meilleure que dans beaucoup d'autres secteurs comparables dans notre société.

Pourtant, ces personnes, dont le potentiel paraît si prometteur, ont, en fait, très fortement l'impression d'être largement impuissantes dans leur vie professionnelle. Ayant, dans la majorité des cas, été attirés dans l'enseignement par le goût et les avantages de la liberté et, effectivement, jouissant d'une liberté à divers égards exceptionnelle, les enseignants se découvrent, au bout du compte, extrêmement isolés et peu maîtres de leur vie professionnelle. Au fond, ce n'est ni de la diversité de leurs occupations professionnelles, ni du temps qu'ils doivent y consacrer dont ils se plaignent. Leur malaise a des ramifications beaucoup plus étendues et plus profondes. Multiforme, ce malaise provient, entre autres, du manque de considération que le public a pour eux, de la distance qui s'est creusée entre eux et l'administration de l'établissement où ils enseignent, du peu d'échanges qu'ils réussissent à avoir avec des collègues autres que ceux qui enseignent dans la même discipline ou dans la même spécialisation qu'eux, du manque d'unité ou de dialogue qui existe à l'intérieur de leur département et de la faiblesse du soutien qu'ils y trouvent, du peu de services, des services inefficaces et des ressources didactiques insuffisantes auxquels ils ont accès pour les aider dans la préparation, la prestation et l'évaluation de leur enseignement, du caractère inadéquat des lieux d'enseignement et des espaces individuels dont ils disposent, de la difficulté perçue comme croissante qu'ils rencontrent dans leur communication avec les "nouveaux

Dévalorisation du métier d'enseignant, A. Condamin, p. 13; B. Morin, M. Saint-Onge, p. 36.

Les faiblesses des étudiants, M. Poirier, p. 29; C. Lizotte, p. 60; D. Lefebvre, p. 80; J. Dufresne, p. 113.

étudiants" (pour reprendre leur propre expression) et de l'ambivalence qui marque leurs relations avec leur syndicat.

Solitude, isolement des enseignants, A. Condamin, p. 15; M. Poirier, p. 32; J. Caraghiaur, p. 89.

De quelque côté qu'ils se tournent, les enseignants de cégep sont renvoyés à une grande solitude morale. Dans une institution fragile, sur laquelle ils misent peu, voilà qu'ils se mettent eux-mêmes à douter de leurs capacités et qu'ils deviennent inquiets pour leur avenir. Leur inconfort est général. Pour en sortir - ou pour survivre -, ils adoptent diverses attitudes. Ainsi, par exemple, dans le domaine des services pour eux-mêmes et des ressources didactiques pour les étudiants, c'est la résignation qui, assez facilement semble-t-il, l'emporte. Par ailleurs, dans leurs communications avec les étudiants, ils ont plutôt tendance à emprunter d'emblée la voie de l'adaptation (des contenus, des méthodes, des modes d'évaluation, etc.). Dans un autre domaine encore, celui des conditions environnementales qui les touchent directement dans leur pratique professionnelle, c'est plutôt l'exaspération, voire la collère qui sourdent. Enfin, face à l'ensemble de la situation, outre le retrait et l'hésitation déjà signalés, naissent également, un peu partout, des cellules d'entraide, de réflexion, d'échange, de solidarité, de concertattion, de résistance ou - et c'est peut-être cela qui est le plus significatif - de je-ne-sais-quoi.

...s'adapter, C. Lizotte, p. 62.

Notes et références

1. Les auteurs en sont Réginald Grégoire, Gaston Turcotte et Guy Dessureault. Ce rapport, de 138 p., a été commandé par le Conseil des Collèges, qui l'a publié dans sa collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1985-1986. Il est distribué sans frais.

2. Guy Dessureault. Recherche documentaire sur les professeurs du collégial. Vol. 1: Formation et perfectionnement; vol. 2: Caractéristiques professionnelles et socioculturelles; vol. 3: Le professeur de collège, tel que souhaité et perçu. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche. 1981, 1983 et 1985. 217, 244 et 258 p.

3. Le rapport ci-haut cité contient, dans une section finale, la référence complète de tous ces documents, ainsi que de plusieurs autres (77 au total).

4. Pierre Dandurand. La recherche en sociologie de l'éducation au Québec. Prospectives. Février - avril 1984, vol. 20 no 1-2. p. 69-75.

5. Hervé Hamon et Patrick Rotman. Tant qu'il y aura des profs. Paris: Seuil (L'épreuve des faits). 1984. 369 p.

6. Maurice T. Maschino. Voulez-vous vraiment des enfants idiots? Précédé de Vos enfants ne m'intéressent plus. Paris: Hachette (Pluriel). 1983 et 1984. 327 p.

7. John I. Goodlad. A Place Called School. Prospects for the Future. New York: McGraw Hill. 1984. 396 p.

8. En 1984-1985, environ 4% avaient un doctorat et 14% une maîtrise. Nous attirons l'attention sur le fait que ces pourcentages sont très sensiblement inférieurs à ceux qui ont été publiés en maints endroits (y compris par l'AQPC dans son Cahier-participation au présent colloque!). Nous pouvons toutefois assurer le lecteur qu'ils ont fait l'objet d'une vérification particulièrement attentive.

Le point de vue d'un DSP

Denis Lefebvre
Directeur des Services pédagogiques
au Collège André-Laurendeau

C'est un lundi matin
Un magnifique lundi matin
Le soleil ...
Il est 8h15
Au volant de l'auto,
j'ai emprunté la voie Décarie,
vers le sud.
Passer sur la voie élevée au-dessus de la cour Turcot,
me place bien en vue du paysage de montagnes
qui se déploie à l'horizon. Les montérégiennes,
les verts monts, les Adirondacks.
C'est un lundi matin,
j'appuierais bien sur l'accélérateur,
le pont Champlain,
l'autoroute,
le village,
le sous-bois,
la falaise,
le sommet.

Et de là, cinq sommets
que je pourrai décider d'atteindre.

Mais,
je tourne à droite,
le boulevard LaVérendrie,
le stationnement, le béton
et l'inconfort institutionnel.

Voir le texte de R. Grégoire, p. 71.

Du communiqué de presse qui publicisait "L'étude de la pratique professionnelle des enseignants", je cite:

"Les enseignants rencontrés se révèlent être en quête d'un équilibre, d'une harmonie qu'ils ne semblent pas retrouver dans leur milieu de travail. En effet, 52% des enseignants se disent en état de recherche d'eux-mêmes ou d'une autre voie à l'intérieur ou à l'extérieur du cégep. Cependant, 35% d'entre eux sont pour ainsi dire "ancrés" dans la profession alors que 12% sont, à toutes fins pratiques, "déjà partis."

et plus loin:

"... les enseignants éprouvent une grande solitude morale et sociale à l'intérieur de la classe, du département, du cégep et de la collectivité environnante."

DÉTRESSE DU QUOTIDIEN

- beaucoup d'efforts pour peu de résultats

Les faiblesses des étudiants,
M. Poirier, p. 27;
C. Lizotte, p. 60;
R. Grégoire, p. 76;
J. Dufresne, p. 113.

- impossibilité de réussir dans le contexte de clientèle affaiblie
- les perspectives de conflit avec des collègues ou avec l'administration
- l'absence de renforcement
- les chicanes au sujet des ressources
- la climatisation ne fonctionne pas.

DÉTRESSE DES STRUCTURES

- dans le cadre des contraintes de budget et de décrets nous sommes dans l'obligation de...

- où je me situe dans l'organigramme?

- toutes ces ressources humaines mal employées

QUE FAIRE?

Se servir de sa tête paraît-il!
Oui se servir de sa tête
Se servir complètement de sa tête.

QUEL HÉMISPHÈRE UTILISER?

Le côté gauche dit - définir la politique
élaborer la procédure
formuler les directives
exercer des contrôles.

L'équivalent affectif dit "serrer la vis".

Si nous faisions appel au côté droit,
aujourd'hui ...
tout de suite!

Vous aurez besoin d'une feuille et d'un crayon.
Nous allons dessiner un horizon.
On a dit d'un collègue à moi, qui fait dans les arts et surtout dans le modelage (il travaille dans la glaise et souffle dessus):

"il fit le firmament qui sépara les eaux qui sont sous le firmament d'avec les eaux qui sont au-dessus du firmament.
Il appela le firmament "le ciel".
Il dit encore: "que les eaux qui sont sous le ciel s'amassent en une seule masse et qu'apparaisse le continent ... il appela le continent "terre" et la masse des eaux "mer".

Je tire une ligne.
Il y a les eaux d'en bas (vous faite de petites vagues)
Vous vous couchez dans l'eau.
Si vous relaxez, vous flotterez.
Prenez le temps de sentir par le dos.

Regardez, les eaux d'en haut.
(Dessinez de petits nuages.)
Imaginez les couleurs du soleil couchant,
le petit vert tendre entre le pourpre et le doré.

Maintenant observez l'apparition de la terre ("du continent"),
des îles qui émergent comme pour faire miroir aux nuages,
des montagnes qui s'élèvent à l'horizon.
Au bas du tableau tracez le départ d'un chemin
qui en croise un autre.

* * *

Faisons maintenant la part du rêve et de la réalité (avoir le courage de regarder le rêve en face!)

* * *

Je vais tenter, avec l'aide de l'image que nous venons de construire, d'ouvrir quelques brèches dans le problème que nous avons constaté:

"la quête d'une harmonie, d'un équilibre.
...la grande solitude morale et sociale..."

Couché sur le dos, je relaxe, j'accepte de demeurer un temps sans comprendre..., et alors je flotte. Sentir par le dos (j'ai été intrigué par cette formulation "sentir par le dos") c'est un peu faire en soi la synthèse des perceptions enregistrées.

Qu'est-ce que je sens?

Au collège je sens que les cloisons s'amollissent entre les diverses catégories de personnels, qu'on utilise moins les facades officielles pour communiquer au sujet du travail.

Je perçois que les enseignantes et les enseignants portent plus d'attention à la dimension affective de la relation pédagogique et qu'ils et elles désirent sincèrement le succès de leurs élèves.

J'ai assisté à des échanges entre enseignants et étudiants, à l'occasion de comités de travail sur la qualité de la langue et sur l'évaluation des apprentissages. J'ai constaté une écoute mutuelle. Il y a beaucoup à faire au plan institutionnel pour tenir compte de ce que j'apprends "par le dos"... favoriser les rencontres "croisées", hétérogènes...

Une seconde utilisation de l'image que nous avons dessinée m'amène à considérer les nuages (surtout dans leurs relations aux continents comme si les uns étaient les miroirs des autres).

Je cherche des formes dans les nuages. Des formes qui représenteraient la "réalité" que je désire faire exister.

Je cherche des "concepts".

Les concepts sont dans les livres. J'ai lu beaucoup de livres, pour constater que je cherchais des "permissions" d'agir, que je cherchais à faire confirmer ou infirmer mes intuitions. (Le côté droit qui s'adresse au côté gauche).

Chercher des "concepts"

Quels sont parmi les concepts en circulation ceux qui vous apparaissent significatifs?

Recherche de fondements scientifiques, B. Morin, M. Saint-Onge, p. 37.

Il y a une préoccupation que j'aimerais faire connaître ici, (je vois dans les nuages): la préoccupation des processus d'apprentissage fondés sur une bonne connaissance des processus disciplinaires... J'attends quelque chose de plus fondé, de plus rigoureux, de plus scientifique.

Au plan institutionnel, nous pourrions favoriser davantage le partage des idées pédagogiques, par Performa et des contacts (à développer) avec les centres universitaires.

Une troisième utilisation de notre tableau m'amène à considérer la croisée des chemins.

Les étudiants de cégep croisent notre route. Ils sont de passage. Et moi aussi, je suis de passage. Je me trouvais un peu coupable d'annoncer mon orientation future, comme si je délaissais la tâche présente. Je suis de passage, c'est vrai, mais le temps que j'y suis j'assume à plein l'avenir de l'institution et l'avenir des personnes qui y vivent. J'ai constaté deux choses:

que j'étais pressé d'atteindre des résultats, obligé de me concentrer sur l'essentiel et de découvrir ce qui est essentiel;

que je devais sacrifier mes désirs pour tenir compte davantage des mouvements qui se dessinent dans l'établissement.

Je reviens au problème

"des enseignants en quête d'équilibre et d'harmonie"
"grande solitude morale."

Est-ce si mal, que des étudiantes de passage, eux qui sont en quête d'équilibre et d'harmonie, eux qui souvent aussi éprouvent une "grande solitude morale ou sociale"... rencontrent des enseignantes et des enseignants qui vivent ces mêmes incertitudes et qui "cherchent vraiment".

Imaginons que le cégep soit aussi une institution passagère...

Il y a une autre partie du tableau qui m'intrigue. Que faire de l'idée du soleil (qui se lève, qui domine, qui se couche) et des couleurs qu'il engendre dans le paysage à chaque minute de la journée?

Je vous laisse trouver, il peut y avoir 300 bonnes réponses.

* * *

En terminant, je vous pose une question à titre de DSP.

Dans plusieurs entreprises d'avant-garde, patrons et syndicats ont convenu de partager les bénéfices de l'augmentation de productivité... j'essaie de faire la transposition et je vous demande:

Qu'est-ce que vous demandez en retour de l'effort, de l'implication, du courage souvent déployés?

J'aimerais que vous me communiquiez ce que cette question vous inspire... Certainement qu'un lundi matin à 8h15, s'il fait soleil... surtout si le soleil a le sens que vous lui prêtez...

José Caraghiaur
Enseignante au
Collège Marie-Victorin

Lorsqu'on m'a demandé si je voulais bien faire part de mes opinions sur l'enseignement collégial, j'ai accepté sans hésitation. Ce n'est que plus tard, il y a quelques jours à peine, que je me suis demandée dans quelle mesure une jeune enseignante comme moi saurait intéresser un auditoire de professeurs avertis comme vous.

J'ai pensé vous proposer un petit jeu connu: celui de l'*"avant-après"*. Faisons donc un retour en arrière,

Mai 1974. Je viens d'être admise au Collège Marie-Victorin. J'opte pour continuer mes études. À cette occasion, mon père m'envoie, l'espace d'un été, élargir mes horizons dans sa Roumanie natale. Je suis séduite; c'est l'engouement mais, études obligent, je reviens sagement au bercail.

En août, je commence mon cours en lettres à Marie-Victorin. Je passe deux belles années, deux années pendant lesquelles j'ai eu quelques éminents professeurs... et quelques autres. Je dois aussi en avoir fait damner certains! Chose étrange, est-ce le recul, l'âge ou la désillusion, je serais bien embêtée de parler des cours. Je n'en garde pas de souvenirs marquants.

J'obtiens mon D.E.C. et, ne pouvant résister à l'engouement développé deux ans plus tôt, je repars, pour un an cette fois, en Roumanie.

Cette année a duré six ans. En Roumanie j'ai dû faire face à un milieu universitaire des plus traditionnels. C'est à Bucarest que le spectre des examens m'a fait pâlir. Il n'y avait qu'un examen qui couvrait toute la matière de

l'année. Un échec dans une matière nous obligeait à reprendre tous nos cours...

J'ai passé outre les difficultés et je suis revenue au Québec, maîtrise en poche.

1984. Malgré les prédictions d'Orwell, l'année s'annonce bien. Le 15 août, j'entre au Collège Marie-Victorin comme chargée de cours pour enseigner la poésie et le journalisme.

Comme je n'avais aucune connaissance pratique de ces disciplines, j'ai dû passer tout l'été à mettre sur pied des plans de cours qui répondraient aux exigences requises. Les seuls modèles que j'avais sous la main étaient des plans de cours de professeurs permanents. Ca devait être suffisant... Mais à ma déception l'accent était mis sur le contenu. Quant à la manière de passer cette matière: peu d'indices. Pour un jeune professeur, cette constatation est affolante. Il a besoin de support et d'aide dans ses démarches de planification. Ces connaissances ne nous tombent pas du ciel comme des bouteilles de coke! Tous les dieux ne sont pas tombés sur la tête.

Besoins d'encadrement, L. Archambault, N. Boutin, N. Robert, p. 94.

Dans l'ensemble, les cours se déroulaient bien mais je me suis heurtée à un groupe difficile. J'en avais hérité parce que personne n'en voulait au département. Incidemment, je déplore le fait que les jeunes enseignants servent souvent à *"boucher des trous"*.

Au bord de la dépression, et j'exagère à peine, je me cherchais une bouée de sauvetage. Il fallait que j'en parle. J'avais besoin de quelqu'un pour me donner du feed-back. C'est vers mon département que je me suis tournée. Malheureusement s'il y a des attentes et des demandes de la part des départements envers les nouveaux professeurs, ces derniers reçoivent peu de support. Non pas parce que les *"aînés"* ne sont pas gentils et ouverts. Ils sont accueillants. Mais ils ne réalisent pas ce qu'on attend d'eux. Ils ont oublié ce que c'est que d'être inexpérimenté. Ils ont relégué aux oubliettes leurs angoisses de nouveaux professeurs maintenant qu'ils approchent de leur semi-retraite.

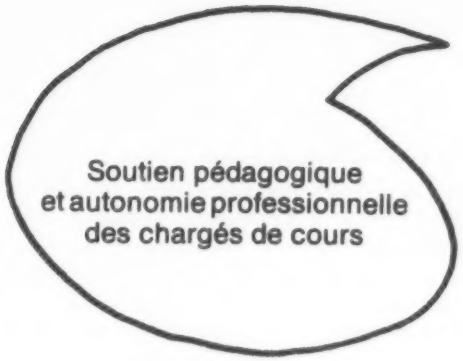
Solitude et isolement des enseignants,
A. Condamin, p. 15;
M. Poirier, p. 32;
R. Grégoire, p. 77.

L'isolement est le drame des enseignants qui débutent.

Lors de cette première année, j'ai eu à faire une remise en question importante. Pendant ma vie d'étudiante, je n'étais pas un modèle et je pensais beaucoup plus à mes sorties qu'à mes cours. Or, j'étais maintenant de l'autre côté de la barrière. C'était moi qui enseignais. Saurais-je jouer mon rôle? Le système européen m'avait assez échaudée pour que j'évite de retomber dans les pièges des piédestaux. Mais je devais éviter l'autre extrême, le laisser-aller. Comment trouver le juste équilibre? Quelles méthodes utiliser? Je ne voulais pas soumettre mes étudiants à des tests aussi traumatisants que ceux que j'avais subis. Quels instruments utiliser? Il était hors de question pour moi de soumettre mes étudiants à des tests de mémorisation aussi traumatisants que ceux du système traditionnel connu en Roumanie. Mais je voulais, et je veux toujours que mes étudiants, dans dix ans, aient d'autres souvenirs du cégep que les activités parascolaires. Quelle stratégie adopter... Autant de questions qu'il était difficile d'aborder avec les collègues.

Et à tout cela s'ajoutait une difficulté supplémentaire. Je me suis en effet retrouvée dans un département qui regroupe mes anciens professeurs. Je me devais de leur montrer que les bases qu'ils m'avaient enseignées étaient solides. Je me demande souvent si ces collègues m'ont considérée à mes débuts comme une des leurs ou comme une étudiante... Un jour, j'aurai le courage de le leur demander.

La solution à tous ces problèmes est pourtant bien simple. Il faudrait penser à une forme d'encadrement, à un groupe qui pourrait guider, épauler les nouveaux professeurs et leur permettre d'échanger avec les autres. Il faut à tout prix abolir les clans de professeurs. Cessons de caser les jeunes d'un bord et les autres de l'autre côté. L'entraide a bien meilleur goût!



Lorraine Archambault
Conseillère pédagogique
Nicole Boutin
Conseillère pédagogique et
coordonnatrice du programme
Noëlla Robert
adjointe au D.S.P.
Pavillon Mont-Laurier

(Toutes trois sont à l'emploi
du Collège de Saint-Jérôme)

Présentation

Les établissements de détention du Québec connaissent depuis quelque temps des changements d'orientation quant à leur mission et aux rôles de leurs employés. A cet égard, le personnel surveillant doit passer d'un rôle de surveillance statique (gardiennage) à un rôle d'intervenant de première ligne (accompagnement) auprès de la personne incarcérée.

Le Ministère du solliciteur général a demandé au Cégep de Saint-Jérôme d'assumer la formation du personnel surveillant. Le processus de formation vient supporter la démarche de développement des ressources humaines.

Pour sa part, le Cégep de Saint-Jérôme a développé, au cours des années, une expertise en intervention sociale, expertise s'avérant pertinente face aux besoins actuels de formation au sein du réseau de la détention. Le service d'éducation des adultes s'est doté d'une équipe de trois conseillères pédagogiques(1) ayant la responsabilité de l'organisation de cette formation. L'une de ces dernières provient du département de techniques d'assistance sociale et a été mandatée pour coordonner l'élaboration et l'application de ce programme.

Il arrive de plus en plus fréquemment que les services de l'éducation des adultes fassent appel à des professeurs de l'enseignement régulier pour prendre en charge un programme ou des cours sur mesure s'adressant à une clientèle

---

(1) Noëlla Robert était conseillère pédagogique en juin 1986.

adulte. En effet, leur travail au sein des départements (élaboration de programmes, choix de méthodes pédagogiques et de contenus de cours) les habilite particulièrement à exercer le rôle de conseiller pédagogique. De plus, la clientèle adulte étant de plus en plus présente dans tous les secteurs du niveau collégial, les professeurs ont développé des approches pédagogiques qui tiennent compte du vécu professionnel et expérientiel des étudiants et des étudiantes adultes.

C'est dans ce contexte que se situe notre réflexion sur le soutien pédagogique et l'autonomie professionnelle des chargés de cours à l'éducation des adultes.

Nous verrons donc, dans notre communication, quels sont les besoins de soutien pédagogique des professeurs chargés de cours et quels sont les moyens que nous avons développés pour y répondre. Nous serons alors en mesure de constater quel est dans ce cadre le rôle du conseiller pédagogique.

En conclusion, nous analyserons les impacts de cette forme d'intervention pédagogique auprès des professeurs chargés de cours en regard, entre autres, de l'autonomie professionnelle de ces professeurs.

1. Les contraintes

La réalisation de ce type de projet à caractère provincial devait tenir compte d'un certain nombre de contraintes. Parmi celles-ci, nous ne retiendrons dans ce texte que celles qui affectent directement l'organisation pédagogique:

- la formation s'adresse à l'ensemble d'une clientèle d'un réseau appelée à une mobilité relative et à des contacts fréquents entre les différents établissements et ce, à travers tout le Québec;

- les cours sont dispensés à l'extérieur des établissements de détention mais le plus près possible des lieux de travail: à titre indicatif, la formation

cette année a été offerte dans dix-neuf (19) villes;

- les cours étant suivis sur le temps de travail et le personnel devant être remplacé afin de respecter les normes de sécurité, la formation s'est donnée pendant des journées complètes qui varient d'une semaine à l'autre en fonction des horaires de travail;

- les règles de fonctionnement des services de l'éducation des adultes font en sorte que la grande majorité des professeurs sont engagés comme chargés de cours; il n'y a donc pas de regroupement de professeurs en assemblée départementale qui voit, entre autres, à la définition des objectifs et des méthodes pédagogiques ainsi qu'à l'établissement des modes d'évaluation;

- les professeurs proviennent de différentes régions du Québec.

Ce contexte particulier de formation entraîne la nécessité de constituer une équipe de formateurs et de formatrices pour assurer la qualité et la cohérence des interventions pédagogiques faites auprès du personnel surveillant de chacun des établissements de détention de la province.

La constitution de cette équipe est assurée par les conseillers pédagogiques qui doivent, en plus, procurer l'assistance professionnelle aux professeurs et veiller à la qualité de l'enseignement.

2. Les besoins de soutien pédagogique

Au moment de l'évaluation des besoins, il nous fallait tenir compte du fait que le projet de formation, axé sur l'intervention, nécessitait l'engagement de formateurs possédant une expérience importante en intervention. Ces formateurs se retrouvent donc dans la position des professeurs chargés de cours, c'est-à-dire que leur occupation principale n'est pas l'enseignement.

La tâche d'enseignement constitue pour eux une expérience stimulante leur permettant une réflexion sur leur pratique. Afin que cette expérience soit la plus enrichissante possible pour eux et que les étudiants bénéficient d'un enseignement de qualité, il nous semble important que l'institution d'enseignement puisse les soutenir face à des besoins particuliers.

Besoins d'encadrement, J. Caraghiaur, p. 88.

Un premier volet de besoins se situe au niveau de la connaissance des ressources et politiques institutionnelles. Ne bénéficiant que d'un temps réduit de contact avec l'institution d'enseignement, ne possédant que peu ou pas de formation au niveau pédagogique et étant peu familier avec les normes et politiques en regard de l'élaboration de plans d'études, des présences et de l'évaluation, le professeur se sent démuni lorsqu'il débute. Il s'avère important, à notre avis, que le collège facilite l'accès à la documentation et aux ressources internes (bibliothèque, audio-visuel, etc.) et offre un appui en ce qui a trait à la présentation des plans d'études, l'élaboration des contenus de cours ainsi que le choix des méthodes pédagogiques. Par ailleurs, les enseignants doivent être informés des politiques de présence et d'évaluation adoptées par le Collège.

Un autre besoin fortement ressenti et exprimé par les professeurs chargés de cours est celui de pouvoir échanger, avec une personne de référence et entre collègues d'un même programme. N'étant pas reliés par des assemblées départementales, il leur est difficile d'assurer une cohérence dans l'enseignement, puisqu'ils ne savent pas ce qui a précédé et ce qui suivra le cours qu'ils donnent. Ils éprouvent le besoin de se perfectionner tant au niveau des contenus que des méthodes pédagogiques, et de l'évaluation des apprentissages. En outre, ils souhaitent partager leurs perceptions des besoins de la clientèle ainsi que leurs réactions aux difficultés rencontrées.

Dans le souci de répondre aux objectifs de formation et aux besoins de la clientèle étudiante, les professeurs chargés de cours jugent essentiel de recevoir du feed-back en ce qui concerne la satisfaction des étudiants, la pertinence du contenu enseigné et leurs attitudes comme

professeurs. Ceci leur permet d'apporter les correctifs nécessaires et les situe quant aux aspects à améliorer.

3. Les réponses aux besoins

Afin de répondre aux besoins mentionnés plus haut, il nous est apparu opportun de développer des instruments de soutien aux professeurs: plans d'études cadres, guides pédagogiques, guides des participants. De plus, de l'information sur le contexte de travail et les objectifs du programme à l'intérieur de formations de formateurs, du suivi et du feed-back ont permis la création d'un sentiment d'appartenance à la démarche de formation.

L'équipe des conseillères pédagogiques, composée d'une intervenante, d'une enseignante en intervention, d'une conseillère pédagogique possédant de l'expérience en milieu de détention et assistée de professeurs consultants, réunissait l'expertise nécessaire à la conception et à la production des principaux instruments pédagogiques.

A partir de la connaissance du réseau de la détention, de la clientèle, des objectifs du programme de recyclage, un plan d'études cadre a été élaboré par l'équipe des conseillères présentant les objectifs du cours, les thèmes abordés, les modes d'évaluation ainsi qu'une bibliographie.

Lors de discussions collectives du plan d'études, les professeurs ont pu apporter leur contribution en modifiant les modes d'évaluation proposés, la pondération ainsi que la nature des travaux pratiques.

Des guides pédagogiques ont aussi été conçus par l'équipe en vue de fournir un instrument de base à l'enseignant. Ce document fait la synthèse des recherches effectuées par l'équipe de conception, propose des textes et des références et offre des suggestions de démarches pédagogiques. Il laisse cependant la possibilité au

professeur d'aménager son enseignement selon ses connaissances et expériences.

Les guides élaborés pour les participants permettent au professeur de choisir des activités et des méthodes pédagogiques puisque seuls les objectifs et les thèmes sont mentionnés. Cet instrument procure en outre à l'étudiant des lectures d'appui reliées aux différents thèmes abordés. Les textes proposés sont adaptés au niveau de l'étudiant: textes courts, dans un langage accessible.

Afin d'assurer une cohérence du programme, des séances de formation des formateurs ont été tenues. Elles étaient organisées et animées par l'équipe des conseillères pédagogiques et elles visaient à sensibiliser le personnel aux particularités des milieux de détention et à la clientèle étudiante. Elles permettaient de plus une réflexion sur l'intervention en contexte d'autorité, réflexion susceptible d'alimenter le contenu des cours. Ces rencontres, favorisant l'échange entre collègues, ont mené à une plus grande cohérence et ont permis aux enseignants de se perfectionner entre eux au niveau de l'évaluation des activités d'apprentissage. Lors de ces rencontres, la possibilité de visiter les différents établissements de détention était offerte; ces visites favorisaient la connaissance des tâches quotidiennes du personnel surveillant.

Tout au long de la formation, les conseillères pédagogiques ont assuré un suivi auprès des formateurs. C'était l'occasion pour ces derniers de recevoir un support relativement à des difficultés rencontrées face à leurs étudiants ou encore de se réajuster quant aux objectifs de formation. L'équipe des conseillères constituait le pôle central de réception et de transmission de l'information.

Enfin, pour faciliter le feed-back, nous avons élaboré une grille visant à connaître la satisfaction des étudiants quant à la pertinence du contenu, le support apporté par le formateur, la charge de travail, les méthodes d'évaluation. A la fin de chacun des cours, des rencontres individuelles ou de groupe (selon les budgets disponibles) ont servi à communiquer ces informations et à

recevoir les commentaires des professeurs. Cette étape du processus est tout aussi riche pour nous, puisqu'elle nous apporte des pistes utilisables dans le développement du programme.

Nous pouvons affirmer que dans le cadre d'un tel projet, le rôle des conseillères pédagogiques est très large. En plus de l'organisation technique et administrative et des relations avec le réseau de la détention, elles ont assumé un rôle important au plan du soutien pédagogique, puisqu'elles constituaient le noyau central de personnel à temps complet.

Conclusion

En cours de réalisation, cette expérience a soulevé quelques questions que nous vous soumettons et sur lesquelles nous souhaitons échanger avec vous:

- L'utilisation d'instruments pédagogiques communs restreint-elle la marge de manoeuvre des professeurs, leur autonomie professionnelle?

- Jusqu'où peut aller le soutien pédagogique accordé par des conseillers pédagogiques quand ces derniers font les recommandations d'engagement pour les prochains cours?

Nous n'avons pas trouvé toutes les réponses à ces questions. Nous vous proposons ici quelques réflexions sur l'impact de ces interventions faites auprès des professeurs chargés de cours engagés dans ce projet.

L'autonomie professionnelle des professeurs s'est souvent traduite à l'enseignement régulier par la contribution des professeurs à l'élaboration des programmes et par la liberté de choix dans les approches pédagogiques. Dans la pratique et suivant les collèges, le professeur conserve le choix du contenu de ses cours et des modes d'évaluation en autant que ceux-ci respectent les objectifs définis dans les

Cahiers d'enseignement collégial et la politique d'évaluation des apprentissages des collèges.

Le plan d'études cadre que nous avons fourni proposait les thèmes et les modes d'évaluation en fonction des besoins de formatin de la clientèle. Les professeurs ont apprécié de voir définis des thèmes et des normes communes d'évaluation qui précisaient l'orientation et le cadre de la formation.

Les guides fournis aux professeurs les incitaient à accepter des charges d'enseignement parce qu'ils pouvaient consacrer plus de temps à la préparation du processus pédagogique (stratégies d'enseignement), l'étape de recherche et de choix des références et documents étant souvent très longue.

Ces instruments pédagogiques communs peuvent-ils, s'ils sont imposés, limiter l'autonomie professionnelle? Nous les avons présentés comme matériel de base pour la préparation des cours. Nous avons observé que les professeurs se sont approprié ce matériel en l'adaptant à leur expérience personnelle et aux besoins de leurs étudiants. Ces adaptations ont été communiquées aux autres professeurs et ont servi à enrichir ce matériel de base et à alimenter l'élaboration des autres instruments pédagogiques.

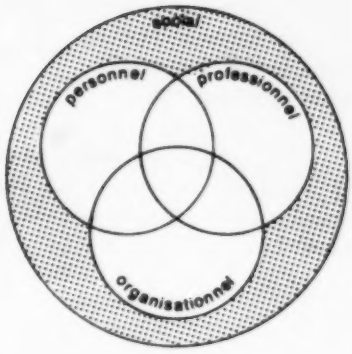
Nous croyons donc que l'apport d'instruments pédagogiques constitue un enrichissement du bagage du professeur et ne limite pas son autonomie dans la relation pédagogique avec l'étudiant.

Par rapport au rôle du conseiller pédagogique comme soutien au professeur, nous avons constaté qu'il pouvait, à certains moments, y avoir de la part du professeur de la réticence à exprimer les difficultés rencontrées par crainte de ne pas se voir offrir de nouvelles charges de cours. Pour pallier à cette situation, nous avons proposé, lorsque les budgets le permettaient, des rencontres entre professeurs où ils pouvaient échanger et devenir ressources les uns pour les autres.

Cependant, nous avons plus souvent rencontré une ouverture à parler du climat du groupe, du contenu des cours, des modifications apportées. Le contact entre les conseillères pédagogiques et les professeurs a été un échange qui permettait la circulation de l'information sur les réactions des autres professeurs face aux mêmes difficultés et sur les réajustements à apporter au programme ou au cours. Les professeurs se sentaient appuyés, moins isolés et avaient le sentiment d'appartenir à une équipe.

Le feed-back à la fin du cours permet au professeur de réutiliser les acquis de son expérience d'enseignement en donnant des pistes pour le développement des autres cours du programme. Cet engagement suscite l'intérêt à poursuivre l'expérience de formation et contribue ainsi à développer une banque de ressources dont la compétence pédagogique s'accroît.

4 ...à l'intérieur d'un contexte social



Si le travail de l'enseignant est influencé par la vie organisationnelle, il l'est également par l'ensemble du contexte social. Il est bien évident que ce qui se produit dans la société (pensons ici aux changements dans les habitudes de vie, à la crise des valeurs ou encore au virage technologique) a des répercussions considérables sur la façon dont les enseignants doivent exercer leur métier.

A cette influence diffuse s'en ajoutent d'autres beaucoup plus directes du fait que les collèges, malgré qu'ils soient des établissements autonomes, font partie du système d'éducation et qu'ils sont financés à même les fonds publics. Les collèges voient donc leur mission, ainsi que de nombreuses modalités de gestion, définies de l'extérieur dans un contexte politique. Nul n'est besoin ici d'insister sur les incidences qu'ont eues sur la condition des enseignants les ententes(!) de travail ou les coupures budgétaires. Pour ce qui est de la mission, les choses sont toutefois moins claires. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne la formation fondamentale. Au delà des connaissances et des habiletés techniques, quel genre de formation les collèges devraient-ils dispenser? Quels sont les grands objectifs (fondamentaux) qui devraient être poursuivis? Bien sûr, chacun a ses idées sur le sujet (et certains les gardent jalousement) mais force est de constater qu'il n'existe pas présentement de véritable projet collectif de formation fondamentale.

Il est évident que la présence d'un tel projet aiderait grandement les enseignants à faire des choix et contribuerait à donner un sens à leurs actions et vraisemblablement à les rendre plus efficaces.

C'est ce que suggère Paul Forcier dans sa synthèse du travail en ateliers. Après avoir fait une critique des objectifs pédagogiques et des pratiques des enseignants, il propose, pour le collégial, quelques grandes orientations qui pourraient servir de base à un projet éducatif.

Dans le même ordre d'idées, Jacques Dufresne propose de bâtir un tel projet autour d'un corps de connaissances, un fonds culturel commun auquel tous souscriraient et que les étudiants du collégial devraient acquérir.

Paul Forcier
Coordonnateur de
l'Enseignement régulier
au Collège Marie-Victorin

Je voudrais d'abord remercier le comité organisateur du colloque de m'avoir permis de vivre la soirée (je devrais dire la nuit) d'un élève aux prises avec un devoir à faire sans trop savoir exactement ce que le professeur attend, sans trop savoir non plus s'il a en mains les éléments lui permettant de réaliser le travail, du moins tel qu'il le comprend, mais sachant bien que l'échéance était arrivée et qu'avec ce professeur il n'avait pas le choix, qu'aucun délai n'était consenti et qu'aucune pitié n'était accordée à qui ne répondait pas exactement à la question telle que posée.

Ayant connu une éducation formant plus au devoir qu'à l'autonomie (est-ce incompatible?), conscient qu'il aurait peut-être été préférable d'avoir dit non alors que c'était le temps, mais ayant quand même dit oui, je me retrouve ici ce matin pour faire la "synthèse critique" et qui plus est "d'un point de vue holiste" des travaux d'ateliers qui, hier, sont nés de votre expérience et de vos convictions de professeurs.

Je n'oserais pas demander ici combien il y en aurait parmi vous qui voudraient être à ma place. J'ai eu des échos hier en circulant à travers le dédale de vos productions et en écoutant chacun et chacune venir m'expliquer l'esprit qui se cachait derrière les mots apparaissant sur la feuille-synthèse du compte rendu de leur atelier. J'ai appris alors que personne n'enviait mon sort. Et je me suis demandé: serait-ce qu'effectivement les gens ne croient pas en la valeur de la synthèse? Surtout si elle doit être critique? Et par surcroît holiste?

Pourtant, il paraît que la synthèse, ça développe la pensée formelle, il paraît que ça développe l'autonomie, et personne n'enviait cette activité intellectuellement si salutaire que j'avais à me taper... C'est tellement important la synthèse que je gagerais ma chemise, et je ne la perdrais pas,

que la synthèse est une habileté qu'au moins mettons cinquante pour cent, pour ne pas exagérer, des professeurs du collégial de la province, prétendent faire atteindre aux élèves. Si on lit des plans de cours, "à la fin de ce cours, l'élève sera capable de réaliser une synthèse" et déjà ça c'est terre-à-terre; plus subtilement, on trouve que "le cours vise à développer l'esprit de synthèse" et c'est à l'élève de découvrir ce que ça sera quand il recevra sa note.

Et pour atteindre cet objectif noble entre tous, on fait du travail en équipe. Eh oui, le travail en équipe, ça développe l'esprit de synthèse. Ca développe aussi l'autonomie, on verra cela tout à l'heure, c'est une valeur fondamentale.

On fait des exposés, formels ou pas. Tiens en passant, j'ai été étonné hier: je n'ai trouvé sur aucune feuille l'exposé comme pratique d'enseignement; c'est vrai, je n'ai trouvé ça nulle part, sur aucune des feuilles. C'est le grand absent, l'exposé, le grand absent d'hier. Pourtant, quand je me décolle de ma chaise au collège et que je me promène - évidemment c'est UN collège - mais je suis déjà allé dans d'autres aussi, et que je me promène dans les corridors, en gros, je vois deux choses: ou des professeurs qui parlent, ou des élèves qui se parlent. Serait-ce que les pratiques pédagogiques réelles, celles vécues dans les salles de cours, ne sont pas les mêmes que les pratiques pédagogiques rêvées dans un colloque?

Pour développer l'esprit de synthèse, on fait faire des journaux de bord. Ah ça, les journaux de bord, c'est une des grandes modes... On fait réfléchir l'élève sur son vécu puis on lui demande de faire la synthèse de ses réflexions.

On fait faire des stages, puis des retours de stage. Bien sûr que ça développe la synthèse. On fait faire des résumés. On fait même faire des analyses qui, paraît-il, à long terme, développent la synthèse. Puis, on évalue. Au collégial, tenez-vous bien, on évalue pas pour rire. Un petit test ici, un petit test là; petit travail là, petite récitation ici. Je ne suis pas loin de croire qu'à ce niveau-là on doit bien être des champions de niveau international. Au nom de l'évaluation continue on est arrivé à la notation continuelle qui, au dire de plusieurs, est le seul et unique moyen de faire

travailler les élèves qui nous arrivent du secondaire. Il y aurait là-dessus beaucoup à dire, mais je me contenterai de constater la distorsion qui me semble exister entre une telle pratique et l'apprentissage de la synthèse.

Quoi qu'il en soit, dans les collèges du Québec, la synthèse apparaît comme une pratique pédagogique officiellement bien établie, du moins comme objectif poursuivi. Resterait à savoir dans quelle mesure l'élève confronté à six professeurs différents par session et dont chacun présente la synthèse ou l'esprit de synthèse comme l'un des objectifs principaux de son cours peut réussir à faire... la synthèse de ce que chacun d'entre eux entend réellement par cet objectif noble entre tous. C'est sans doute là une façon privilégiée de développer chez les élèves une autre dimension jugée fondamentale: son autonomie.

Apprentissage de de l'autonomie, C. Lizotte, p. 59; B. Grégoire, p. 65.

Je ne me rappelle pas d'avoir jamais travaillé avec un groupe de professeurs sans qu'à un moment donné n'apparaisse le mot fatidique, l'autonomie de l'élève. Je parierais la chemise que je n'ai pas perdue tout à l'heure que quatre-vingt-dix-neuf pour cent des professeurs du collégial sont prêts et seraient prêts à défendre que leur objectif principal (pas unique évidemment, car il y a la synthèse et quelques autres) dans leur cours, quel qu'il soit, c'est de développer l'autonomie de l'élève. Parce que si ce n'est pas marqué là, ça ne fait pas très sérieux.

Et pour développer l'autonomie, tous les moyens sont bons. L'un prétend qu'il faut bien encadrer l'élève; mais oui, l'autonomie ça s'acquiert dans un cadre; l'autre dit bien non, pour développer l'autonomie, il faut encadrer le moins possible.

L'un prétend que cet encadrement-là doit passer par un plan de cours détaillé, précis, complet, où les évaluations sont bien déterminées, flexible aussi, parce que si le mot flexible n'est pas là, ça ne marche plus avec l'autonomie... L'autre dit: bien non, pour développer l'autonomie de l'élève, il faudrait quand même qu'il puisse intervenir dans le contenu, qu'il puisse, avec le professeur, négocier les objectifs et pourquoi pas les évaluations.

Il y en a qui disent que pour développer l'autonomie, il faut donner beaucoup de contenu parce que, évidemment, l'autonomie intellectuelle, ça passe par la connaissance: si je ne connais rien, je ne peux pas être autonome au plan intellectuel. L'autre dit: bien non, pour développer l'autonomie d'un élève, il ne faut pas lui donner le contenu tout cuit dans le bec, il faut que l'élève lui-même aille chercher ce contenu-là, il faut que l'élève apprenne à apprendre.

Il y en a qui disent que pour développer l'autonomie il faut absolument évaluer systématiquement pour tenir en haleine. L'autre dit: bien non, si l'élève est autonome, si je veux développer son autonomie, qu'il apprenne à se juger objectivement, à s'auto-évaluer.

On pourrait opposer comme ça, un paquet d'attitudes, de pratiques pédagogiques (et effectivement il y en avait d'autres) qui prétendent toutes, même si elles se contredisent entre elles, développer le même esprit d'autonomie chez l'élève, et il est fort probable qu'effectivement chacune est dans la ligne de ce que chacun entend par "développer l'autonomie".

Je m'excuse, j'ai un peu honte de le dire, mais pour moi, enseigner au cégep, c'est beaucoup plus modeste que ça. L'autonomie pour moi (comme l'esprit de synthèse d'ailleurs), ce n'est pas l'affaire d'un cours, c'est l'affaire d'une vie. Comme professeur de cégep, il faudrait peut-être se contenter d'être soi-même aussi autonome que possible sans prétendre que son cours à soi va concourir, d'une façon significative, à développer l'autonomie de l'élève. De toute façon, l'élève qui arrive au cégep, qui a dix-sept ans, a un bon bout de fait sur le chemin de l'autonomie et ce bout de chemin il l'a fait en dehors du cadre scolaire.

Le "bon prof", S. Ducharme, p. 55; B. Grégoire, p. 68.

Je ne sais évidemment pas ce que c'est qu'un bon professeur. J'imagine que chacun et chacune ici se dit: "Viens me voir enseigner, tu vas le savoir". Ce que je pense, et j'ai trouvé ça presque partout hier dans les comptes rendus des ateliers, en tout cas dans le non-dit de plusieurs ateliers, c'est qu'il y a un certain nombre de facteurs - je n'ose pas dire valeurs parce que je ne suis pas certain de savoir ce que c'est - mais il y a un certain nombre de facteurs qui risquent - je ne dis pas que c'est automatique, mais qui

risquent - de faire en sorte que quelqu'un soit un bon professeur. Sans que ce soit dans l'ordre, j'ai remarqué hier sur plusieurs papiers affichés, une espèce d'exigence de clarté, de transparence, d'honnêteté de la part du professeur.

Honnêteté, authenticité, A. Condamin, p. 18.

Il y a des manifestations de cela: plan de cours détaillé, complet, précis, lisible par un élève ordinaire, évaluation en fonction de connaissances ou d'habiletés annoncées, etc. Mais pour moi, ça ce sont - excusez le mot - des "cossins", des petites choses, des manifestations. A mon avis, cette exigence de transparence-là, c'est beaucoup plus que de l'écrit, c'est beaucoup plus que du papier: c'est la présence en classe d'un professeur dont l'élève voit que ce n'est pas une image qui lui enseigne, mais un être humain qui, un matin, file plus ou moins bien; ou qui a eu un devoir à faire la veille et que ça l'a un peu chaviré, ou qui a mal à la tête, ou qui a des problèmes familiaux, et le reste... L'honnêteté face aux élèves, c'est fondamental.

Le goût, la passion d'enseigner, B. Grégoire, p. 67; J. Dufresne, p. 124.

Pour moi, il y a aussi une exigence de passion au collégial: passion de la discipline enseignée; en général il me semble que cette passion on l'a. Je dirais même que je trouve qu'on l'a peut-être trop par rapport à cette autre passion qui nous définit professionnellement: celle de la pédagogie. Pour moi un bon professeur de chimie, de mathématiques, de philosophie, - permettez-moi de ne pas nommer toutes les disciplines des Cahiers de l'enseignement collégial - c'est quelqu'un qui a la passion de faire apprendre quelque chose à quelqu'un, qui ne se lasse pas d'inventer des moyens pour faire apprendre et qui y trouve suffisamment de satisfaction pour continuer à recommencer d'une session à l'autre sans en devenir blasé.

Une troisième exigence, c'est la modestie. Évidemment que pour chaque professeur sa discipline apparaît comme essentielle dans le processus de formation. Imaginez, s'il fallait qu'un élève de niveau collégial n'ait pas fait de philosophie... ce que ça serait terrible... le trou béant dans sa formation. Et l'élève qui n'aurait pas fait de physique, ou de chimie ou de mathématiques, enfin, nommez-en des disciplines, c'est évident pour chacun de nous et tout le niveau collégial, hélas, véhicule cette valeur-là: une priorité accordée à la discipline. On a regroupé, et c'est la structure de base de tous les collèges, les intervenants en pédagogie autour de leur discipline. Alors que la vie réelle du cégep, d'un collège, ce

n'est pas la discipline. C'est l'élève qui est là et qui doit passer à travers un certain nombre de disciplines pour obtenir son diplôme.

L'essentiel dans l'enseignement, B. Morin, M. Saint-Onge, p.. 35.

Combien de choses essentielles ça prend pour être un esprit cultivé - appelez ça comme vous voulez - ou un esprit bien formé, ou un esprit autonome? En fait, ça prend relativement peu de choses. Il y a une certaine prétention qui s'est développée chez nous - je parle au niveau collégial - où chacune des disciplines se prétend essentielle à la formation de l'élève. Et ça aboutit, vous le savez, à des rivalités de clochers... où à un moment l'on érige sa discipline en absolu sans aucunement se soucier (et souvent sans même le savoir) que l'un tire à hue pendant que l'autre tire à dia, l'essentiel étant pour chacun de "passer à travers" son contenu. Le problème étant que le professeur est souvent seul à réussir à "passer à travers"...

Au delà des disciplines, J. Dufresne, p. 115.

Le souhait que je ferais, ça serait qu'à un moment donné, au niveau collégial, il y ait un mouvement, c'est très long, mais un mouvement réel, où on essaie de retrouver dans l'enseignement, la maigreur essentielle de chacun des contenus qu'on enseigne aux élèves ou dont l'élève fait l'apprentissage et qu'ensemble les professeurs enseignant aux mêmes élèves au cours d'une même session visent à faire atteindre d'une façon cohérente, à travers leur discipline respective, un certain nombre d'habiletés de base qui, elles, seront toujours utiles, même quand les élèves auront tout oublié des contenus.

Reliée à cette importance, à mon avis désordonnée, qu'on accorde au contenu disciplinaire d'un cours, on a l'évaluation, soeur fidèle de cette valeur. Et l'évaluation en vue d'une note. J'ai été étonné hier, je l'ai vu mais je pense dans un atelier seulement, de voir le peu d'insistance au niveau de la pratique d'enseignement qu'on semble accorder à l'évaluation que, dans le jargon pédagogique, on appelle "formative". Pourtant, il m'apparaît qu'une réflexion quelque peu fondamentale sur ce que nous appelons à l'heure qu'il est la "formation fondamentale" de l'élève de niveau collégial devrait nous conduire à diminuer la diversité des disciplines dans les champs de concentration, à diminuer l'importance accordée aux contenus dans les salles de cours et ceci au profit de la maîtrise d'habiletés jugées de base par un ensemble de professeurs enseignant aux élèves d'une concentration ou d'une spécialisation, à diminuer le nombre de

notations parcellaires au profit d'une évaluation qui fasse partie de l'apprentissage.

On m'avait accordé vingt minutes, je crois bien être sur le point de franchir la ligne d'arrivée. Je voudrais en terminant redire ma conviction profonde que les jeunes qui fréquentent aujourd'hui le cégep ont besoin de professeurs honnêtes, autonomes, centrés sur l'apprentissage plus que sur l'enseignement et capables de motiver les élèves autrement que par cette épée de Damoclès qu'est la notation continuelle. Je crois "qu'il y a quelque chose à faire là" et que tout le travail de perfectionnement qui se fait dans les collèges depuis une dizaine d'années, entre autres par le biais de PERFORMA, nous a rendus prêts pour une telle orientation.

Jacques Dufresne

J'évoquerai d'abord brièvement quelques souvenirs de cégep pour vous indiquer l'origine des questions qui m'intéressent aujourd'hui.

Dès l'an deux de la réforme de l'enseignement collégial, j'ai été nommé directeur du secteur des Arts et Lettres du Cégep Ahuntsic. Jeune diplômé, - j'avais vingt-cinq ans -, je prenais la place d'un vieux pédagogue.

J'ai été dépassé par les événements avant même de prendre ma première décision importante. J'étais responsable - mot dont j'ai vite appris à mesurer la fausseté - de l'enseignement du français, de la philosophie, des langues et des arts, disciplines équivalant à plus du tiers du programme de tous les étudiants. Il y en avait déjà près de trois mille à ce moment au Cégep Ahuntsic.

Jean-Paul Desbiens était alors directeur des programmes à Québec. La toute première fois que je l'ai aperçu, je l'ai entraîné à l'écart, avec une certaine brutalité, pour lui arracher une indication sur la valeur qu'on entendait donner aux diplômes d'études collégiales. "A quoi, lui ai-je demandé, reconnaît-on qu'un étudiant mérite la note de passage en français et en philosophie?" Il ne m'a pas encore répondu. De toute évidence, il ne pouvait pas envisager froidement les conséquences de la seule réponse qu'il aurait pu me faire: exigez encore plus de vos étudiants qu'on a exigé de vous à la fin de vos études collégiales.

Il le savait, je le savais aussi, une telle réponse signifiait un taux d'échec inacceptable: inacceptable pour l'Etat à cause de son coût, inacceptable pour la population, qui aurait ainsi été arrachée trop brutalement à ses illusions.

Les diplômes et leur prestige venaient d'être vendus aux électeurs. On avait omis d'en fixer le prix. Il était déjà trop tard pour le faire.

Pourquoi aurait-il fallu exiger plus de nos étudiants qu'on avait exigé de nous? Pourquoi était-ce la seule réponse possible à ma question? C'est la réponse à une question semblable qui a déclenché le mouvement de réformes de l'éducation aux États-Unis. Il y a quelques années, les conquérants de la lune ont été atterrés par cette constatation: pour la première fois une génération d'Américains a transmis moins de connaissances à la génération suivante qu'elle n'en avait elle-même reçues de la précédente.

Aucun peuple ayant encore quelque foi en lui-même ne peut se résigner à un tel signe de décadence.

L'échec que les Américains ont constaté n'avait toutefois pas été voulu comme tel. Il était le résultat normal de l'évolution de leur système d'éducation. Au Québec, l'échec équivalent a été littéralement planifié. C'est délibérément que, pour offrir plus à la majorité, on exigea moins des meilleurs.

Il faut toutefois rendre justice ici aux deux premiers sous-ministres de l'éducation, Arthur Tremblay et Yves Martin. Il allait de soi pour eux que les études collégiales devaient être couronnées par des examens d'État. Dans cette hypothèse on aurait sans doute normalisé les notes, mais on aurait au moins disposé d'un instrument qu'il aurait été facile d'améliorer au fur et à mesure que la population du Québec aurait mûri et que les enseignants se seraient libérés de leur peur névrotique de l'évaluation.

Cet instrument, l'heure est venue de le créer. C'est parce que vous me donniez l'occasion de préciser ma pensée sur ce point que j'ai accepté votre invitation avec empressement.

Je n'en suis pas à mon premier effort de réflexion sur ce sujet, que j'ai abordé encore récemment dans un article pour le magazine L'Actualité. Je ne vais pas reprendre ici tous les arguments que j'ai utilisés en d'autres circonstances

pour défendre la thèse des examens d'État. Je me limiterai à celui qui me paraît à l'heure actuelle le plus convaincant: la nécessité d'un fonds culturel commun.

Je précise tout de suite que je n'ai aucune conception préconçue des examens d'État. Devraient-ils ressembler au baccalauréat français? Quelle importance faudrait-il accorder à l'oral, à l'écrit? On est de plus en plus fréquemment appelé à parler devant un micro de la radio ou une caméra de télévision. Ne conviendrait-il pas d'intégrer ces techniques aux examens oraux? Est-il bien nécessaire que des examens nationaux soient administrés directement par l'État? Les universités, voire même des entreprises privées ne pourraient-elles pas se charger de cette tâche? Pour l'instant je n'ai pas de réponse à ces questions. Je soutiens seulement que l'émission Génies en herbes ne devrait pas servir de modèle. On demande aux concurrents de nommer des prix Nobel de littérature dont ils n'ont pas lu une ligne.

Les faiblesses des étudiants,
M. Poirier, p. 29;
C. Lizotte, p. 60;
R. Grégoire, p. 76;
D. Lefebvre, p. 80.

Venons-en au fonds culturel commun. Vous savez de quoi je parle. Le réservoir des choses connues de tous est à sec. On ne peut plus faire de références, disent les professeurs de niveau supérieur. Si, pour situer les étudiants, on précise que tel événement s'est produit à la Renaissance, on n'est jamais sûr d'être compris par tous. Il est de plus en plus difficile de prendre appui sur une donnée essentielle supposée connue. Quand on évoque le néo-libéralisme, il faut préciser qu'il s'agit d'une résurgence de la théorie libérale et non d'une nouvelle orientation du parti libéral québécois. Si l'on parle du complexe d'Oedipe, on ne peut pas présumer que les étudiants comprendront d'emblée ce dont il s'agit parce qu'ils auront au moins entendu parler de la pièce de Sophocle, Oedipe-Roi. Si on reproche à un étudiant de se battre contre des moulins à vent, il ne saisira sans doute pas qu'on le compare à Don Quichotte, etc.

Il est devenu très difficile, dans ces conditions, de faire lever la pyramide du langage. Il en résulte un appauvrissement culturel qui, à moyen terme, se transformera inévitablement en appauvrissement économique.

On peut expliquer l'érosion du fonds culturel commun de bien des façons: par la liberté laissée aux étudiants dans le choix de leurs cours, aux enseignants dans le choix de leurs

thèmes et de leurs auteurs, par l'éclatement même du savoir, par la multiplicité des médias. De la variété de ces causes on peut tirer un argument contre une solution consistant en des examens d'État. A quoi servirait-il de mettre en place un système d'examens si le dit système devait être modelé sur tous les défauts de l'actuelle organisation de l'enseignement? Il est clair dans mon esprit que si un consensus devenait possible sur le contenu d'un fonds commun il faudrait qu'on adapte ensuite l'ensemble des politiques pédagogiques à cette nouvelle finalité.

J'ai employé le mot fatal: consensus. En éducation au Québec les mots consensus, échec et médiocrité sont synonymes. Une goutte d'eau qui gèle fait éclater un rocher. Au niveau collégial, la recherche du consensus a été la goutte d'eau qui fait éclater le réseau et les départements et qui, du même coup, a brisé le moral des enseignants. La même recherche de consensus a d'autre part provoqué l'apparition de mécanismes de participation et de concertation d'une complexité telle que les conclusions des rapports les plus officiels mettent en moyenne dix ans à arriver à destination. On devine dans quel état: mutilées, délabrées. Fernand Dumont se plaît à raconter ce qu'il a constaté lorsque, il a quelques années, on lui a demandé de faire partie d'un comité de réforme de l'enseignement des sciences humaines: il avait déjà été membre d'un comité semblable qui avait remis son rapport neuf ans plus tôt. On avait créé un second comité avant même que les conclusions du premier n'aient atteint leur destination.

L'érosion du fonds culturel commun a toutefois atteint un degré tel que la recherche d'un consensus sur un noyau minimal de connaissances n'est peut-être pas aussi illusoire que l'élaboration d'un programme de philosophie qui puisse être respecté par tous les professeurs de cette discipline. De quelque extrême qu'on soit on devrait pouvoir s'entendre sur le fait qu'il faut pouvoir situer les idées et les événements dans les grandes périodes de l'histoire. Ne serait-ce que pour pouvoir discuter entre eux des grandes questions de l'heure, les marxistes, les libéraux, les positivistes ont tous intérêt à avoir une idée de ce que c'est que l'ADN. Cet exemple est particulièrement intéressant. Des amis qui ont une fille au secondaire m'apprenaient récemment que l'ADN avait été rayé du programme de biologie du secondaire sous prétexte qu'il s'agit là d'une notion trop difficile. Comme il n'y a pas de biologie obligatoire au collégial, cela signifie qu'au Québec on peut obtenir un doctorat sans rien

savoir de l'une des découvertes les plus importantes de l'histoire de la science. C'est un peu comme si, dans une université du Moyen-âge, on avait accordé un diplôme supérieur à un candidat qui, dans la Bible, n'aurait pas su distinguer l'Ancien du Nouveau testament. La découverte de l'ADN a en effet ouvert en biologie une ère nouvelle comparable au Nouveau testament. Incidemment, combien de cégépiens connaissent assez la Bible pour savoir qu'on y trouve un Ancien et un Nouveau testament?

Vous aurez remarqué que, dans les exemples que j'ai donnés jusqu'à maintenant, je n'ai pas attaché beaucoup d'importance aux disciplines. Je n'ai pas dit que c'est seulement dans un cours d'histoire qu'on pouvait initier les étudiants aux grandes périodes de l'histoire. Si j'ai parlé de la biologie à propos de l'ADN, je n'ai pas du tout exclu que cette notion puisse être enseignée dans un cours de philosophie des sciences ou dans un cours d'histoire des idées. La subordination des finalités de l'éducation aux chasses gardées des disciplines est un principe aussi funeste que la recherche du consensus en toute chose.

Au delà des disciplines, P. Forcier, p. 108.

Les connaissances appelées à faire partie du noyau minimal sont si fondamentales qu'on peut présumer que tous les professeurs les connaissent. Un professeur de physique ignorant tout de Cervantès ou de l'ADN n'a pas sa place dans un cégep. Incidemment, avant d'instituer pour les étudiants des examens destinés à mesurer l'acquisition des connaissances fondamentales, il faudrait s'assurer que tous les professeurs ont atteint ce niveau.

Surgit l'épouvantable question! A qui allons-nous donner l'exorbitant pouvoir de définir le noyau minimal? S'il fallait que l'un ou l'autre d'entre nous se mette à jouer dans notre société le rôle que Goethe a joué dans la société allemande, quelle catastrophe ce serait! Quand j'ai fondé la revue Critère, et ensuite le concours, j'ai eu à croiser le fer avec l'exécutif de mon cher syndicat. A un certain moment, le président de cette organisation bienfaisante était un de mes anciens élèves avec qui je pouvais parler en dépit du fait que je représentais à ses yeux la forme achevée de l'ennemi public. Un jour je lui ai posé la question suivante: "Vas-tu enfin me dire, pourquoi, au fin fond, un individu aussi cultivé et intelligent que toi n'a rien de mieux à faire que de s'opposer au travail intellectuel de quelques-uns de ses collègues? En

dépit de tout ce qui nous oppose, ne sommes-nous pas beaucoup plus près l'un de l'autre que nous ne les sommes, chacun de notre côté, de la plupart de ceux qui contrôlent les grands médias? Dans un élan de sincérité, il m'a fait cette réponse: "Pour des gens comme toi, une revue est l'échelle permettant d'accéder au pouvoir. Il faut absolument empêcher ça."

Pouvoir! Le mot fatiditique venait d'être prononcé. Dans le monde de l'éducation on a horreur du pouvoir comme la nature, du vide. Plutôt que d'agir sous l'autorité réelle d'un leader compétent, on aime mieux croupir dans la division et la médiocrité.

Mais si les professeurs québécois ont horreur du pouvoir, les civilisations, dans leur marche, ont horreur des groupuscules divisés entre eux-mêmes. Tôt ou tard, le principe de réalité va nous rappeler que si l'on peut se passer de chef pour traverser un parc le dimanche après-midi, il en faut un pour devancer les concurrents dans une forêt remplie d'embûches. Pendant la longue période de candeur démocratique qui s'achève, je l'espère, les enseignants du Québec et d'Amérique du Nord en général se sont crus dans un parc le dimanche. Mais depuis, les Asiatiques ont changé à leur manière les règles de ce jeu.

A qui donc confiera-t-on l'exorbitant pouvoir de définir le fonds culturel commun? Cette question est en réalité une forme de paresse ou de pusillanimité. Celui qui craint que le pouvoir intellectuel soit pris par des êtres qui en sont indignes n'a qu'à le prendre avant eux. C'est ce que j'ai décidé de faire, sans doute pour donner raison à mon ancien élève. Personne n'empêche personne de définir un fonds culturel et de le proposer à la population.

Je me suis associé à Jean Blouin dans un ambitieux projet privé, dont l'article de L'Actualité aura été le point de départ. Je rends publiques les grandes lignes de ce projet aujourd'hui pour la première fois et je vous invite du même coup à y participer. Le problème du pouvoir est réglé au point de départ. C'est moi qui l'ai pris sans le demander à personne. Ceux qu'une aventure semblable à la nôtre intéresseront, mais qui auront horreur du pouvoir, de mon pouvoir, n'auront qu'à nous faire concurence. Ce sera plus amusant pour tout le monde.

Voici les grandes lignes de ce projet.

Le retour à l'essentiel en éducation n'est pas une simple mode; bien au contraire, il est un sursaut contre une mode qui, si elle continuait de déferler sur la jeunesse, achèverait de faire éclater les cultures. Cette mode, centrée sur le vécu plutôt que sur la vie et ses exigences profondes, sur la spontanéité plutôt que sur le naturel qui se cultive, sur le caprice plutôt que sur la liberté, est responsable d'une inquiétante érosion du fonds culturel commun.

Mais l'heure des discours est passée. Que faut-il absolument savoir à dix-huit ans pour que la pyramide de la culture puisse continuer de lever, pour qu'on puisse soi-même être élevé par elle?

Notre projet est simple. Il comprend:

a) **Les ouvrages écrits**

Nous publierons, en trois volumes, une petite encyclopédie de l'essentiel qui prendra aussi la forme de didacticiels et servira de point de départ à des productions de radio et de télévision.

De façon évidemment arbitraire, nous avons convenu de réduire à cent par volume, donc à un total de trois cents, les questions qu'il faut absolument connaître: 100 sujets, comme l'ADN, la Renaissance, etc.; 100 événements, comme la guerre de Troie, la construction des cathédrales, la découverte de l'Amérique, etc.; 100 personnalités, comme Mozart, Einstein, etc.

Une équipe restreinte, travaillant sur une base entièrement indépendante, mènerait ce projet à terme. Une centaine de personnes, du Québec et de l'étranger, seraient consultées à un moment ou l'autre du projet. Parution: nov. 1987.

b) **Le colloque**

Un grand colloque décentralisé, tenu simultanément dans les principales régions du Québec et destiné avant tout aux parents. Date: avril 1988.

Dans ce colloque, on irait d'emblée au fond des choses. Des contenus précis seraient proposés, on indiquerait aux intéressés les moyens concrets à prendre pour obtenir des écoles conformes à leurs choix et à leurs valeurs. Il n'y aurait pas de bla bla bla, mais un dialogue entre des conférenciers compétents et des participants venus avec l'intention de pouvoir commencer le lendemain à redresser la situation conformément à leurs valeurs et à leurs choix.

Ce colloque ne coûterait rien à l'État et au maximum 100 $ aux participants, dans l'hypothèse où nous ne recevrions pas une aide suffisante pour réduire davantage les frais d'inscription.

Le programme comporterait trois dimensions principales:

1. Le contenu: le fonds culturel commun.

2. La croissance: à quelles conditions l'école peut-elle aider les jeunes à croître harmonieusement?

3. Les moyens d'action.

L'idée de la série d'ouvrages écrits, de cette encyclopédie de l'essentiel, a surgi à l'occasion d'une rencontre entre professeurs et journalistes où chacun déplorait l'érosion du fonds culturel commun, la confusion dans les finalités en éducation et bien d'autres maux. Quelqu'un posa alors cette question naïve: que faut-il savoir à dix-huit ans? Le savons-nous nous-mêmes? S'ensuivit un jeu consistant à élaborer la liste des choses qu'il faut absolument connaître.

Pourquoi trois livres traitant chacun de cent questions: 100 sujets, 100 événements, 100 personnalités?

Il fallait bien imposer à l'ouvrage une limite, qui s'avérerait fatalement arbitraire. Il nous est ensuite apparu clairement que, du moins dans une première étape, il fallait s'en tenir à un noyau minimal. L'ampleur même de l'érosion à laquelle il faut remédier interdit de rêver à une base très large. Bien entendu, il faut toujours avoir à l'esprit qu'il s'agit d'un noyau minimal destiné avant tout à faciliter l'assimilation du reste du savoir.

La division en sujets, événements et personnalités comporte déjà une part d'arbitraire. On peut parler de Sartre aussi bien dans un article sur l'existentialisme paraissant dans le volume sur les sujets que dans un article sur Sartre lui-même réservé pour la partie "personnalités". A cause des références aux deux autres catégories qui seront faites dans les articles de chaque catégorie, l'ouvrage ne se limitera pas aux trois cents questions correspondant à une entrée. Un lexique commun aux trois ouvrages renverra le lecteur aux mille ou deux mille questions qui auront été traitées de façon significative. Il y aura ainsi autour du noyau central, un anneau plus large mais moins dense que ce dernier.

La limite acceptée au départ est en quelque sorte le critère des critères. A première vue, il semble, par exemple, qu'il faille absolument savoir qui est Jean-Paul Sartre. Faut-il lui réserver une entrée dans la catégorie "personnalités"? Quand vient le moment d'émonder la liste des personnalités, pour y faire entrer Confucius, on se résigne à éliminer Sartre, en se promettant de le faire réapparaître à côté de Gabriel Marcel et de Martin Heidegger dans un article sur l'existentialisme, dans la catégorie sujet.

Le second critère découle directement de la raison d'être du projet: le principe d'unité du savoir est d'autant plus important que l'information proposée est plus riche et plus variée. Il en découle que chacun des éléments retenus doit pouvoir servir à unifier le reste du savoir. Les grandes divisions de l'histoire de la civilisation occidentale sont ici un bel exemple. Le concept de Renaissance, par exemple, permet d'unifier une foule de connaissances dans les sciences aussi bien que dans les arts, dans la religion ou dans la politique.

Des auteurs de tout premier ordre, comme Aristote ou Kant, dont l'oeuvre a eu le temps de marquer la pensée et l'histoire sont aussi des principes d'unité. Dans un groupe où tout le monde a entendu parler d'Aristote ou de Kant, des mots comme forme, raison, empirisme ont d'emblée un sens pouvant favoriser le progrès de la pensée et de la communication sur d'autres plans.

Il faut ensuite veiller à ce que le particulier et l'universel soient équitablement répartis. Il faut de profondes racines dans un point précis de l'espace pour avoir des antennes capables de capter et d'assimiler les messages de l'univers entier. C'est pourquoi dans un ouvrage destiné d'abord aux québécois, il pourrait y avoir place pour un auteur comme Gabrielle Roy, qu'un Allemand ou un Japonais n'ont sans doute pas besoin de connaître.

Mais qu'est-ce que le particulier à une époque où, pour des Nord-Américains, les échanges avec l'Asie sont aussi importants que les échanges avec l'Europe? La francophonie, l'Amérique, l'Europe même font désormais partie du particulier dans un monde où l'universel englobe tous les continents. Un humaniste chinois s'intéressera évidemment à Goethe, à Cervantès et à Descartes avant de s'intéresser à Yves Beauchemin ou à Fernand Dumont. De la même manière, un Occidental s'intéressera à Confucius avant de s'intéresser aux homologues chinois de Dumont et Beauchemin. Il s'ensuit que les Asiatiques et les Occidentaux doivent absolument connaître leurs propres grands génies. C'est paradoxalement la nécessité de communiquer avec les plus lointains étrangers qui nous ramènera à nos propres racines.

Il importe aussi de maintenir l'équilibre entre les deux pôles de la personne qui correspondent assez bien aux fonctions attribuées aux deux hémisphères cérébraux: la rationalité et l'intuition. Ce critère s'applique cependant plus à la façon de traiter les sujets qu'au choix de ces derniers. Mais peut-être faudra-t-il retenir certains thèmes avant tout à cause de leur lien avec l'un ou l'autre des deux pôles? Par exemple, on pourrait évoquer la révolte étudiante de mai 68 en France, parce qu'elle fournit l'occasion de parler de Marcuse et de dénoncer les excès de la rationalité.

En plus d'être unificateurs, ou pour l'être plus complètement, les thèmes retenus devront permettre d'une part

de mieux appréhender le passé, de mieux s'en nourrir et d'autre part de pressentir l'avenir afin de mieux s'y adapter.

Les biologistes emploient volontiers l'expression valeur de survie pour caractériser certains comportements nouveaux qui permettent à une espèce de s'imposer. On peut dire analogiquement que certains trésors de la culture ont une valeur de survie. Grâce à eux, l'espèce a pu survivre, échapper aux tentations suicidaires. Il faudra faire une large place aux valeurs de survie, tant dans le choix des thèmes que dans la façon de les traiter.

A côté des grandes innovations, comme la découverte du feu, et des grands monuments, comme les oeuvres d'Homère et la Bible, dont la valeur de survie est incontestable, il faudra retenir certains thèmes s'imposant surtout en raison de la prise qu'ils donnent sur l'avenir. L'intelligence artificielle fait partie des idées montantes qu'il faut sans doute retenir pour cette raison.

"Il faut, disait Simone Weil, accueillir toutes les opinions et les composer verticalement." En d'autres termes, il ne suffit pas d'unifier le savoir, il faut aussi le hiérarchiser; ou plutôt, pour l'unifier vraiment, il faut le hiérarchiser. Cette obligation place les auteurs de tout ouvrage encyclopédique, si humble soit-il, devant une lourde responsabilité: faire et expliciter les choix des valeurs appelées à devenir les critères des critères.

Il me semble qu'un consensus sur un noyau aussi minimal devrait être possible dans une société ayant conservé un reste d'instinct de survie. Je le répète: quel est l'extrémiste qui, ne fût-ce que pour mieux diffuser ses propres idées, n'a pas intérêt à s'assurer que ses interlocuteurs sauront que Marx n'a pas vécu à la même époque que Platon? Si aucun consensus de ce genre n'est possible il ne reste plus qu'à fermer les écoles, en attendant qu'une mutation radicale rende un autre consensus possible.

Le noyau central des examens et des programmes pourrait ensuite être précisé à partir de la petite encyclopédie de l'essentiel.

Le projet que nous lançons n'ayant rien d'officiel pourrait très bien se réduire à une aventure intellectuelle enrichissante pour ceux qui y participeront. En revanche l'application d'une telle approche ne nécessitera aucune réforme de structure, s'étalant sur dix ans au moins. N'importe quelle institution d'enseignement collégial peut, sans rien changer aux programmes, assurer à sa clientèle que le diplôme décerné en son nom par le Ministre signifie que le détenteur a eu accès à un noyau culturel minimal. Il suffirait ensuite que quelques institutions s'associent dans un même projet pour qu'une ébauche de programmes et d'examens nationaux prenne forme dans la réalité.

Le noyau minimal dont nous parlons ici pourrait être comparé au premier étage d'une fusée. La seule fonction de ce premier étage c'est de permettre au véhicule spatial d'échapper à la gravité. Ce sont les étages supérieurs qui détermineraient son orientation. C'est seulement au niveau de ces étages supérieurs qu'un consensus à l'échelle nationale devrait être considéré comme illusoire. C'est aussi à ce niveau que chaque institution pourrait se doter d'un projet particulier.

Au primaire il existe, par exemple, des écoles dont la pédagogie est entièrement déterminée par la philosophie vitaliste de Rudolf Steiner. On y apprend des rudiments de zoologie comme dans toutes les autres écoles, sauf qu'au lieu de baser l'enseignement de la zoologie sur les classifications abstraites, on initie les enfants à la connaissance des animaux en leur faisant dessiner des formes humaines qu'on associe ensuite à des types d'animaux. La pieuvre, par exemple, est présentée comme un animal-tête. On procède de manière analogue dans toutes les disciplines.

Rien n'interdit de penser qu'un projet aussi particulier est tout aussi possible au niveau collégial. De même qu'il existe des adeptes de la thérapie holistique en médecine, lesquels se reconnaissent notamment à leur rejet de l'approche cartésienne réductiviste, de même on imagine facilement des collèges holistiques. Ceux qui s'y inscriraient auraient l'assurance que, tout en accédant à un noyau universel de connaissances, utiles dans tous les contextes idéologiques, ils pourraient recevoir une formation complète et cohérente.

Une telle formation complète et cohérente correspond à un besoin dont on peut mesurer le caractère impérieux à l'éclatement, au désordre, à l'entropie du savoir ambiant. L'intelligence humaine a besoin d'un encadrement d'autant plus structuré que le milieu ambiant est plus désordonné.

Ce besoin est manifeste dans le domaine de la santé. La petite entreprise que je dirige, L'Agora, organise des colloques sur les thérapies alternatives, dans une perspective holistique nettement caractérisée. Nous sommes nous-mêmes étonnés de notre succès. Si demain nous fondions une école de santé intégrale, nous aurions vraisemblablement le même succès; à la barbe des facultés subventionnées à 100%. Pourquoi? Pour une raison très simple: paralysées par les conflits idéologiques qui rendent tout consensus impossible et par les rigidités des conventions collectives et des privilèges corporatistes, les écoles officielles s'en tiennent à un noyau de savoirs neutres qui laisse la clientèle sur sa faim. C'est cette faim que nous satisfaisons.

Si j'en viens à préconiser une forme quelconque de privatisation de l'ensemble du système scolaire, c'est moins à cause des dogmes libéraux à la mode que parce que c'est à mes yeux le seul moyen de satisfaire les appétits de plus en plus variés de la clientèle.

J'ai donné récemment une série de séminaires à des groupes de directeurs d'écoles de Montréal. On m'avait donné pour unique consigne de ne traiter que de questions essentielles, ce qui m'a amené à poser des questions désarmantes à force d'être simples et radicales. Pourquoi faisons-nous l'école? Quelle est notre finalité ultime, notre principe directeur? La vie? La vérité? Cherchant une réponse à ces questions à l'occasion d'une promenade dans la campagne, j'ai été subitement submergé par le Chant de la nuit de Nietzsche qui se termine par la pensée la plus affirmative qui fut jamais proférée: "toute joie veut la profonde, profonde éternité."

Je suis maintenant persuadé que celui qui n'a pas une joie débordante à communiquer devrait quitter l'enseignement et se réfugier au milieu des sommets de Sils Maria, jusqu'à ce qu'il ait compris la nature et le sens de la joie.

Le goût, la passion d'enseigner, B. Grégoire, p. 67; P. Forcier, p. 107.

Tous les jours nous faisons l'expérience de l'efficacité pédagogique de la joie. Nous ne sommes jamais si convaincants que lorsque nous ne pouvons contenir notre enthousiasme pour un livre que nous venons de découvrir, pour un film que nous venons de voir.

La plupart de ceux qui choisissent l'enseignement comme profession sont portés par un enthousiasme au point de départ. La tristesse s'empare d'eux ensuite et tout se gâche. La tristesse s'empare d'eux à cause des irréductibles conflits à l'intérieur des départements, à cause de l'inculture des étudiants, de leur manque d'intérêt pour le savoir gratuit et pour je ne sais quelles autres raisons dont les récentes études sur l'enseignement collégial ont dressé la liste. Mais ultimement ce qui tue la joie, tant chez les étudiants que chez les enseignants, c'est l'absence de ce minimum de solidarité qui va presque de soi lorsque l'entreprise à laquelle on appartient n'est pas à l'abri du risque. De ce point de vue, rien ne tue plus sûrement la joie que le confort et la sécurité. La permanence est la caricature de l'éternité dont parle Nietzsche. Elle est le paradis du dernier homme, celui qui a trouvé le bonheur et qui cligne de l'oeil depuis ce temps.

Voir le texte de R. Grégoire, p. 71.

C'est avant tout pour cette raison que je défends les idées dont j'ai évoqué quelques aspects dans cette conférence.

CONCLUSION

Le regard que nous venons de porter sur le métier d'enseignant au collégial est forcément incomplet et il y aurait beaucoup plus à dire sur chacun des sujets que nous avons abordés.

Nous espérons toutefois que l'approche subjective que nous avons adoptée a permis aux enseignants de mieux se situer et d'identifier autant les sources de satisfaction au travail que celles de leur malaise. Peut-être cette compréhension en amènera-t-elle certains à entreprendre des actions pour rendre leur travail plus enrichissant.

Enseigner au cégep est une réalité à plusieurs facettes: personnelle, professionnelle, organisationnelle et sociale, facettes qui sont intimement liées. On peut décrire le métier d'enseignant à l'aide de données objectives, de type sociologique. Cette connaissance est essentielle mais incomplète; il ne faut pas oublier que la condition enseignante est une réalité vécue de façon particulière par chacun des enseignants et que cette diversité fait partie intégrante de la problématique.

Nous espérons qu'au delà de la réflexion personnelle, les actes du colloque seront l'occasion d'échanges entre tous les intervenants de l'ordre collégial, et qu'en bout de piste, ils conduiront à une amélioration de la condition des enseignants de cégep.

ANNEXE 1

LE SALON DES COLLÈGES EN RECHERCHE (LISTE DES EXPOSANTS)

Salon des collèges en recherche

1. Collège AHUNTSIC

   - Christian Barrette et collaborateurs
     Au jour le jour: La crise et les jeunes

2. Collège ANDRÉ-LAURENDEAU

   - Yves Beauchamp et collaborateurs
     Projet d'encadrement des élèves

3. Collège de DRUMMONDVILLE

   - Pierre Corbeil et collaborateurs
     Psychopédagogie du jeu de simulation pour l'enseignement de l'histoire

4. Collège FRANÇOIS-XAVIER-GARNEAU

   - Yves Blouin
     La réussite en physique au collégial

5. Collège de LÉVIS-LAUZON

   - Pierre Jeanmart et Gérard Cossette
     L'autoformation: Comment exprimer par un nombre d'unités le caractère éducatif des activités étudiantes hors cours

6. Collège de LIMOILOU

   - Groupe "Démarches", Mirette Torkia-Lagacé et collaborateurs
     Mise au point d'un programme de développement de la pensée chez l'élève au collégial

7. Collège de RIMOUSKI

   - Jean-Marie Briand et collaborateurs
     Le développement de la pensée formelle par les méthodes LOGOS et BBGR

8. Collège de SAINTE-FOY

   - François Lasnier et Denis Bilodeau
     Impact de la pratique des activités physiques au collégial et dans la vie adulte

9. Collège de SAINT-JÉRÔME

   - Bernard Morin et collaborateurs
     La recherche-développement au Collège de Saint-Jérôme

10. Collège du VIEUX-MONTRÉAL

    - L. Gattuso et Raynald Lacasse
      Une expérience de réinsertion des élèves mathophobes dans le milieu collégial

11. ACSAIR - Andrée Gendreau

12. AQPC - (Vente des Actes)

13. CADRE - Paul-Emile Gingras

14. CONSEIL DES COLLÈGES - Daniel Lavoie

15. CQRS - Michel Duchesneau

16. CAN - FNEEQ - Jacques Despots

ANNEXE 2

RÉSUMÉS DE CONFÉRENCES
ENCADREMENT DES ÉLÈVES
– YVES BEAUCHAMP
PSYCHOPÉDAGOGIE DU JEU DE SIMULATION POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
– PIERRE CORBEIL

Le projet d'encadrement des élèves(1)

(Yves Beauchamp)

En avril 1982, nous avons proposé au Collège de faire une recherche expérimentale qui aurait pour but de vérifier si certaines conditions d'accueil pouvaient être modifiées afin d'améliorer le vécu de la première session, pour tous.

Deux mesures d'ordre pédagogique furent adoptées: d'une part, le fractionnement des évaluations, surtout en début de session, de façon à simuler ce que vivait l'élève au secondaire: des évaluations fréquentes. D'autre part, les enseignants se sont rencontrés environ une heure aux trois semaines pour mieux suivre l'évolution des élèves.

On eut aussi recours à trois mesures organisationnelles: premièrement, il fut convenu qu'avant d'exercer son droit d'abandonner un cours, l'élève devait au préalable rencontrer un des enseignants pour voir ce qui n'allait pas et déterminer si ses raisons d'abandonner étaient fondées ou non. Deuxièmement, les élèves furent regroupés pour leurs cours de Sciences (concentration) et formaient donc un groupe-classe pour ces cours. La troisième mesure, le fractionnement des rencontres (par exemple 2 1/2 - 1 1/2 - 1 au lieu de 3 - 2 pour un cours de cinq heures) présentait des similitudes avec ce qui se vit au secondaire (cours d'une heure souvent).

Les résultats obtenus confirment l'hypothèse de départ, à savoir que l'accueil pédagogique, social et organisationnel est important pour l'adaptation de l'élève qui vit ce changement de niveau scolaire. Il est possible de modifier ces aspects pour le bonheur de tous.

La première session de l'élève apparaît comme primordiale et il serait souhaitable que les Collèges et les départements y consacrent une bonne part de leurs ressources.

---

(1) Tiré de: Yves Beauchamp, "Vers un meilleur passage secondaire-cégep", PROSPECTIVES, avril 1986, vol. 22, no 2, Montréal, CADRE, pp. 89-91. Pour en savoir plus, voir le rapport de recherche: Vers un meilleur passage secondaire-cégep: le projet d'encadrement des étudiants, Collège André-Laurendeau, 1985, 120 p.

Psychopédagogie du jeu de simulation pour l'apprentissage de l'histoire

(Pierre Corbeil)

Cette recherche a pour objectif de vérifier la validité du jeu de simulation comme méthode d'enseignement et comme instrument de développement de la pensée, ainsi que d'étudier les liens entre l'apprentissage et les comportements des étudiant(e)s face au jeu. Trois groupes collégiaux d'"Histoire des relations internationales" ont participé: deux groupes avec jeu de simulation et un groupe contrôle. Les groupes expérimentaux ont mieux réussi aux tests de compréhension et les sujets formels de ces deux groupes (évalués par un test d'arrangement) ont acquis le plus de connaissances. Le style d'apprentissage s'est également avéré une variable importante pour expliquer la motivation face au jeu.

Cette recherche a été rendue possible grâce à un octroi du Programme de subvention à l'innovation pédagogique du Québec accordé aux professeurs Pierre Corbeil, Suzanne Cuisinier et Dany Laveault.

Pour obtenir des renseignements supplémentaires sur le jeu de simulation utilisé dans cette recherche, prière de vous adresser à: Dany Laveault, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 651, rue Cumberland, Ottawa (Ontario) K1N 6N5.

Pour obtenir des renseignements supplémentaires sur le jeu de simulation utilisé dans cette recherche, prière de vous adresseer à: Pierre Corbeil, C.E.G.E.P. de Drummondville, 960, rue Saint-Georges, Drummondville (Québec) J2C 6A2.